

Università degli studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di laurea magistrale in Culture, Formazione e Società Globale.

Al di là del *dover essere*?

Epistemologia e pratiche di chi lavora nel sociale.

Relatore:

Prof. Salvatore La Mendola

Laureando:

Claudio Gelmi

MATRICOLA N° 1155514

Anno Accademico 2021/2022

Indice.

Introduzione.	4
Un affresco storico.	7
1. Il problema di Cartesio.	8
2. Fatta la legge, trovato l'inganno.	12
3. La verità al di là dell'evento.	17
4. Verso una nuova prospettiva.	19
4.1 il <i>Tractatus</i> come <i>adaequatio intellectus et rei</i> .	24
5. Il mondo si scopre mutevole, ovvero la svolta interpretativa.	28
5.1 L'Ermeneutica gadameriana.	35
6. Momento storico.	37
I fuochi del cambiamento.	40
1. Soggetto.	40
1.1 Oggetto.	45
1.2 Questione tormentata.	46
2. Il metodo weberiano: gli Ideal tipi.	48
3. La Scuola di Chicago.	52
3.1 Alcuni limiti.	57
4. Interazionismo simbolico e concetti sensibilizzanti.	59
4.1 Il Contadino polacco di Thomas e Znaniecki (1918-1920).	60
4.2 Studiare il sociale per conoscere il Sé e viceversa, George Herbert Mead.	62
4.3 Herbert Blumer e la sua idea di "rapporto interattivo".	64
4.4 Kuhn, l'"Interazionismo" come prevedibilità del comportamento.	66
4.5 Influenze dalla Fenomenologia.	66
4.6 Goffman.	70
4.7 Alcune critiche.	73
5. I trucchi del mestiere, Howard S. Becker.	75
5.1 Immagini. Il dialogo con Blumer.	76
5.2 Il campionamento.	80
5.3 Concetti.	85
5.4 La logica e i suoi trucchi.	88

5.5 Tavole di verità, combinazioni e tipi.	90
5.6 L'Analisi degli Spazi di Attributi (Asa).	92
5.7 Analisi Qualitativa Comparata (AQC).	95
5.8 Induzione Analitica (IA).	99
6. La <i>Grounded Theory</i> . Innovazione e tradizione.	104
6.1 Revisioni della teoria.	109
6.2 Eredità epistemologiche.	110
6.3 Il positivismo della <i>Grounded Theory</i> .	111
7. Considerazioni di fine capitolo.	113
Teorie della Complessità.	114
1. Gregory Bateson.	114
1.1 Dal lavoro etnologico alla concettualizzazione.	116
1.2 Schismogenesi.	121
1.3 Oltre il dualismo mente/corpo.	124
1.4 Un ultimo sguardo.	126
2. La svolta interpretativa di Clifford Geertz.	129
2.1 Verso una teoria interpretativa della Cultura.	131
2.2 Clifford Geertz.	134
3. Edgar Morin.	135
3.1 L'ermeneutica della complessità.	138
3.2 Cos'è la teoria della complessità.	140
4. Il girotondo.	143
Esperienza.	143
1. I casi studio.	144
2. I codici.	145
3. Questioni di professione.	150
4. Cornice di campionamento.	153
4.1 I campioni.	155
5. Uno sguardo alla manualistica per Assistenti Sociali.	161
5.1 Alcune considerazioni.	173
6. Uno sguardo alla manualistica per Infermieri.	174
6.1 Alcune considerazioni.	194

7. Uno sguardo alla manualistica per Educatori Professionali.	196
7.1 Alcune considerazioni.	212
8. Tirando le fila del discorso.	213
Conclusioni.	214
1. Sintesi.	215
2. Del Tecnicismo.	228
3. Il PEI: un esempio di valutazione contestualmente relativa.	238
Bibliografia.	241
Sitografia.	244

Introduzione.

Questo lavoro di tesi è nato con aspettative molto alte, sicuramente ridimensionate nel tempo e in conseguenza ai miei limiti. Ciò che pensavo di voler indagare, non certo chiarire, era la questione epistemologica che sottende una ricerca di tipo qualitativo. Provenendo da studi filosofici ed antropologici, ero rimasto diciamo “deluso” dal fatto che nessuno, ma proprio nessuno, avesse fugato la questione che allora ritenevo assai cruciale: ovvero in che modo si potesse parlare, nelle scienze sociali, di risultato scientifico. Forse ingenuamente avevo l’aspettativa, mentre frequentavo quei corsi e mi immergevo negli autori proposti, che dopo tutte quelle domande vi fosse un modo sicuro e chiaro di definire come vanno le cose, e dirlo in un modo accettabile. Ne avevo una visione assolutamente infantile. Tant’è che il mio primo incontro con il pensiero degli esponenti della Scuola di Mileto entusiasmò a tal punto la mia condizione di adolescente che mi dissi: «Oh, finalmente qualcuno che mi spiega come gira il mondo!» Sono passati molti anni e in realtà nessuno me l’ha ancora spiegato. Non perché qualcuno ne abbia la colpa, ma per il fatto che io me l’aspettassi e basta!

Questo sinteticamente è l’inizio. Ciò a cui sono approdato è parzialmente diverso, anche se sotterraneo continua a serpeggiare quel tipo di dubbio.

Iniziando questo lavoro di tesi avevo in mente, pressappoco, l’idea di *verità* che Gwendoline Jarczyk proponeva nella sua intervista a Raimon Panikkar, ovvero di *linearità*, che non troppo si discosta dall’idea di verità scientifica. Dal canto suo, Panikkar rispondeva in questo modo: «Lei evoca giustamente tutto un *processo di ricerca* della verità; ma non bisogna voler possedere questa verità oggettivandola, né ricercarla per mezzo di metodi inadeguati: sarebbe il modo migliore per ucciderla. La verità connota sempre una relazione. E quando si distrugge la relazione, si uccide la verità. Se la ricerca della verità non si accompagna a una messa in gioco di quello che io stesso sono, di me che la cerco, allora non è una vera ricerca della verità; è la ricerca di una concettualizzazione o di una dottrina – una ricerca di ordine «scientifico», se vuole. Ma non è questa verità che ci fa vivere. Quando la verità cessa di essere personale, viva, soggettiva altrettanto che oggettiva, cessa di essere verità.»¹

Così ho provato a muovermi in questa direzione cercando, per quanto potessi, di mettere in luce le *relazioni* che sussistono agli eventi che mi prefiguravo di indagare. Mi è sembrato opportuno fare uso della prima persona anziché l’impersonale, proprio per sostenere «quello che io stesso sono» (Panikkar, 1998), evidenziando la personalità che, se a prima vista potrebbe apparire ovvia,

¹ Raimon Panikkar, *Tra Dio e il Cosmo. Dialogo con Gwendoline Jarczyk*, Economica Laterza, Bari, 2019, p.21.

nell'esposizione del *collage* riveste un ruolo essenziale, poiché le tonalità cromatiche di ciò che scrivo sono frutto di *scelte*.

La prima parte intitolata “*Un affresco storico*” ha propriamente il compito di introdurre il discorso, che, a ben vedere si origina sin dal XVII secolo, per chiarire alcuni aspetti con cui le scienze sociali debbono tutt'oggi scontrarsi e riflettere criticamente. Dalla nozione proposta da Descartes di netta separazione fra *res cogitans* e *res extensa*, in un mondo creato dalla volontà del soggetto, il quale appunto detiene il potere di analizzarne una porzione specifica, si giunge fino alla concettualizzazione della ricerca delle catene causali, che ha permesso le rivoluzioni tecno-scientifiche dei successivi secoli. Tale prassi d'indagine ha permesso agli esseri umani di distanziarsi dalle realtà che pensavano di indagare e ciò comportò una trasformazione morale del rapporto con l'alterità: tale aspetto si rivelò cruciale a livello militare; un conto era dover uccidere un essere umano trafiggendolo con una spada, un altro sparagli da trenta metri; ed oggi, con un drone teleguidato, è possibile radere al suolo interi quartieri senza nemmeno essere presenti fisicamente. Anche il *dare* la morte diviene un'azione asettica e distante. Lo scienziato, allo stesso modo, può indagare la realtà ponendosi al di fuori di essa, perdendo ogni azione *corporea*. Le scienze sociali, in parte, furono vincolate da queste idee.

Nella parte intitolata “*I fuochi del cambiamento*” provo a ripercorrere le tappe che hanno segnato il momento in cui la vita riconquistò lo spazio che meritava nelle scienze sociali. Infatti, compiendo il passo inverso rispetto a quello che Anna Karenina compie nell'omonimo romanzo di Lev Tolstoj, ovvero svestendo la propria vitalità ed il proprio desiderio per distruggere se stessa ed espiare le proprie colpe, gli scienziati sociali compresero che invece i loro desideri, la curiosità, le vicende della vita, le relazioni potevano e dovevano divenire parte necessaria del processo conoscitivo. Entro un discorso multidisciplinare, abbandonando parzialmente la “matematizzazione” del sapere, provarono a ridare senso alla propria presenza entro il contesto speculativo. Fu un processo che richiese del tempo e che rimise in discussione la metodologia stessa del fare scienza. Gli approcci divenivano a questo punto molteplici, ermeneutici, secondo la massima nietzschiana per cui «non esistono fatti, ma solo interpretazioni» (Nietzsche, 1885-1887). Tale rivoluzione non investì nella totalità le scienze sociali, ma consentì la nascita del pensiero critico ed introspettivo.

Con la parte “*Le teorie della complessità*” ho cercato di considerare tre autori che avessero dedicato la loro esistenza intellettuale a cercare di superare il riduzionismo. Bateson, Geertz e Morin, cercarono di compiere un lavoro diverso da quello che la scienza sperimentale consigliava di fare, ovvero non si concentrarono semplicemente su una parte settoriale e minima su cui fondare macro-categorizzazioni, ma cercarono una visione olistica della realtà, anche mettendo in dialogo differenti discipline. L'osservazione da più prospettive permetteva di rimettere in gioco la complessità di un

evento, superando il settorialismo per dare spazio all'intreccio delle relazioni. Le scienze sociali si scontrano con queste problematiche e, nel momento in cui devono dare un senso a ciò che hanno osservato, si trovano a perdersi nell'arduo compito della restituzione delle situazioni sotto forma di monografia. Questo lavoro è molto insidioso, proprio perché spesso il pericolo maggiore è quello di assecondare le ipotesi e quindi perseguire il fine immaginato sin dal principio della ricerca, e forse ancora prima di essa nella revisione della letteratura al riguardo. Ed esso è tuttavia un compito liminale, che spesso sconfinava in situazioni inaspettate, è come un rituale di iniziazione che una volta superato cambia totalmente chi s'è lasciato perdere in quel *caos*. James Clifford, nel suo saggio "*Potere e Dialogo in etnografia: l'iniziazione di Marcel Griaule*", tratta ampiamente la questione del lavoro sul campo come *iniziazione*.

«In una iniziazione "parallela", l'etnografo recita la parte di un iniziato, l'informatore quella di un istruttore. Una relazione drammatica, riconosciuta in quanto tale da entrambe le parti, diventa la finzione che rende possibile l'incontro. In effetti se tutte le rappresentazioni sono rivelazioni controllate che presuppongono una "zona retrostante", nascosta alla vista, dove si allestisce lo spettacolo e a cui l'accesso è limitato (Goffman, 1959, p.238; Berreman, 1972, p.XXXII), allora un modello teatrale di rapporti presuppone necessariamente dei segreti. Così una logica implicita del segreto unisce le due fasi della carriera di Griaule. Che l'etnografo sia un inflessibile giudice o una soccorrevole "ostetrica", la verità deve sempre *emergere*, essere portata alla luce. In quanto iniziato, il ricercatore riceve e interpreta *rivelazioni*».²

Se la ricerca è parte della vita, essa stessa è un dramma: dipanare il significato vuol dire pertanto tentare un *accordo* con le situazioni e le persone.

Con la parte intitolata "*Esperienza*" ho cercato, nel limite delle mie capacità, di calare l'aspetto storico-teorico entro i paradigmi promossi ed approfonditi dai manuali universitari di tre professioni del sociale: assistenti sociali, infermieri ed educatori professionali. Ho voluto richiamare l'origine dal verbo *experiri*, proprio perché questa parte è un tentativo, un esperimento. La radice indoeuropea **per*, che significa tentare, mettere alla prova, è la stessa radice di parole come *esperimento*, *esperto*, ma anche *pericolo* (Cortelazzo & Zolli, Dizionario Etimologico della Lingua Italiana). Quest'ultima accezione mette in evidenza l'esposizione al rischio che tentare un'argomentazione di questo tipo comporta.

Se i manuali tengono in considerazione numerosi aspetti messi in luce dall'attento lavoro degli scienziati sociali, tuttavia spesso rimangono legati ad una retorica del fare che tende ad evitare di

² James Clifford, *I Frutti Puri impazziscono*, Bollati Boringhieri, Torino, 2004, p.106.

problematizzare aspetti teorici difficilmente calabili nella quotidianità. Le situazioni comportano la capacità di risolvere problemi accademicamente “piani” e circoscritti. La vita, proprio nello stesso senso per cui è un fattore ineludibile per un ricercatore, riveste un ruolo di complessità anche per le professioni del sociale. Il *dover essere*, promosso entro specifici canoni accademici, mal si accompagna al *savoir faire* e spesso ne è d’ostacolo.

Con la lettura dei testi, ho cercato di approfondire quanto dei mutamenti teorici illustrati nei primi capitoli fosse stato incorporato o trascurato: nelle parti conclusive ho provato a sintetizzare entro una tabella riassuntiva. Sicuramente questo lavoro di tesi non ha la pretesa di essere esaustivo. Anzi, in esso potranno trovarsi molteplici mancanze e limiti spaventosi. Tuttavia, ho provato ad aprire numerose finestre, anche quelle che mi hanno costretto a cercare una sedia o un appoggio per sollevarmi fino alla maniglia, non per desiderio di verificare qualcosa e quindi darne spiegazione, ma semplicemente per cercare di osservare il panorama da punti di vista differenti. È stato un percorso lungo, ma colmo di ricchezze.

Sono profondamente grato a Salvatore La Mendola, innanzitutto per averne fatto conoscenza. Il suo modo di intendere l’insegnamento mi ha trasmesso l’umanità di questa specifica relazione che, oltre a fornire conoscenze, diviene *scuola di vita*. Sono grato anche per la sua fiducia e pazienza nei miei confronti: messomi alla guida del *side-car*, mi ha permesso di andare dove volessi mantenendomi in carreggiata e facendomi evitare buche e ostacoli, non curandosi però dei miei tempi di silenzio nei suoi confronti. I suoi preziosi consigli e suggerimenti sono il frutto di questo lavoro.

Un Affresco storico.

Le scienze umane, trovandosi a dover fare i conti con il proprio lavoro, il cui oggetto³ comporta molto spesso complesse situazioni di vita, incorrono nella grande difficoltà di una traduzione in forma accademica delle osservazioni effettuate. Tale difficoltà, oltre che essere frutto dell’analisi stessa del vivere, fortemente semplificato da categorie incasellanti, è sorta nel momento in cui s’è ritenuto che alcuni aspetti propri del metodo scientifico potessero essere utili a questo settore della ricerca. Ritenere che tale prassi sia più scientifica di altre, per lo meno secondo la concezione di scienza che da qualche secolo a questa parte ci tramandiamo, ha limitato (o forse ritardato) la possibilità del fiorire di uno o più approcci differenti. Questa prospettiva, fra le tante, preferisce taluni sentimenti di ricerca, radicando nel suo essere più profondo serietà, coerenza e rigore rispetto all’oggetto. La scoperta del nuovo Metodo Scientifico fra Cinque-Seicento mutò radicalmente il modo di pensare, affrontare ed

³ Per ora si passi l’uso acritico di questo termine, più avanti cercherò di approfondirne il significato.

osservare problemi in modo scientifico. Non è un caso infatti che Gerolamo Cardano (1501-1576), poco prima l'avvento della rivoluzione scientifica, fosse oltre che matematico, medico e filosofo anche mago e astrologo; l'umanità infatti visse periodi storici in cui l'ibridazione dei confini del sapere fungeva da volano per nuove scoperte ed osservazioni multi-prospettiche, anche se non sempre promosse e incoraggiate (la condanna di Giordano Bruno ci insegna qualcosa). Che sia nebuloso l'affrontare ed il restituire certe osservazioni, siamo noi stessi a definirlo, e lo sfuggirci di mano ciò che chiamiamo oggetto mette in discussione essenzialmente il metodo con cui tentiamo d'afferrarlo. E nel momento in cui prendiamo di mira lo strumento del nostro ricercare, ci rendiamo conto quanto il fenomeno "vita" assuma un autoritario controllo portandoci oggi qui e domani là, rimettendo in gioco l'idea di noi stessi, quel che facciamo e ciò che pensiamo di conoscere. Non è intenzione del presente lavoro affrontare il tema, del resto molto interessante ma altrettanto complesso, di quali siano gli oggetti propri delle scienze umane, che occuperebbe una molteplicità di spazi che non saprei percorrere.

Ora, nei prossimi paragrafi, tenterò di avvicinare il momento storico in cui nelle scienze sociali ci si rese conto come la ricerca, la vita del ricercatore, le vicende storiche fossero coinvolte nel processo conoscitivo. L'inversione di paradigma, dettato più dalle contingenze che da vera e propria pianificazione, provò a ricucire lo strappo fra scienza e mondo (nell'accezione di "vissuti"). Come ciò avvenne, e per certi versi avviene tuttora, è utile indagarlo per sfatare alcune piccole certezze e per ricollocare in maniera innovativa il rapporto "asettico" che le scienze, cosiddette dure, hanno col dato.⁴

1. Il problema di Cartesio.

Nella sua stanza ben riscaldata di Neuburg, cittadina del nord della Baviera, Descartes se ne stava tutto il giorno intrattenendosi con i suoi pensieri. Era l'inverno del 1619. In questa condizione di solitudine e riflessione personale, cercava le norme del metodo da seguire nella ricerca della verità e sulla morale provvisoria. Qui, «[...] con l'animo sgombro da ogni occupazione e premura e il tempo a mia completa disposizione, attenderò finalmente con serio e deliberato proposito, nella solitudine in cui mi sono appartato, a questo generale rovesciamento delle mie opinioni».⁵ È in questo contesto che prendono vita le *Meditationes de prima philosophia* (1641) e, nella fattispecie, il dubbio metodico (iperbolico). La sua intenzione era quella di risalire alla fonte della conoscenza, utilizzando questo metodo radicale. Perciò, si chiese quali potessero essere tali sorgenti e, in questo contesto tanto

⁴ Ritenendo con ciò anche quelle scienze umane che seguono questo approccio.

⁵ Charles Adam, Paul Tannery (a cura di), *Oeuvres de Descartes*, in 12 volumi, Paris 1897-1913, 1964-1974 a cura di B. Rochot, P. Costabel, J. Beaudé e A. Gabbey, VII 172 – 183.

programmato, giunse a tali conclusioni: «tutto ciò che finora ho ammesso per estremamente vero l'ho ricevuto dai sensi; ma ho constatato che talora i sensi mi ingannano, e la prudenza insegna a non fidarsi mai interamente di coloro che ci hanno ingannati sia pure una volta». ⁶ Ogni rappresentazione sensoriale perciò è inaffidabile, perché incapace di restituire la verità rigorosa che ci si aspetta, il dubbio porta a confermare la mancanza di indizi certi per distinguere la veglia dal sonno. Non solo, nemmeno le proposizioni generali dell'aritmetica e della geometria, se dissociate dall'esistenza degli oggetti che le verificano, sono sicure e il dubbio si inserisce perciò ad un livello più profondo sino all'autore della natura umana, che l'avrebbe costituita per farla ingannare anche con quelle verità che appaiono certe ed evidenti. Alla *vetus opinio*, cioè l'esistenza di un Dio onnipotente, Descartes sostituisce l'ipotesi di un genio maligno, che abbia in potere l'ingannarci. Ovvero, secondo la sua concezione, se Dio è in grado di creare verità eterne diverse da quelle che conosciamo, allo stesso modo è libero di ingannarci. Ma è proprio con questa proposizione che, secondo il nostro filosofo rinchiuso nella sua stanza al calduccio, il dubbio lascia spazio alla prima verità incontrovertibile: «vi è un impostore estremamente potente, estremamente astuto, che si adopera ad ingannarmi sempre. Dunque, non vi è dubbio che anch'io esisto, se egli mi inganna; e mi inganni quanto può, tuttavia non sarà mai in grado di far sì che io non sia nulla, finché penserò di essere qualcosa. Di modo che, esaminata attentamente ogni cosa più del dovuto, in definitiva si deve ritenere saldamente che questa proposizione *io penso, io esisto* è necessariamente vera ogniqualvolta viene da me espressa o concepita con la mente». ⁷ L'unico attributo che quindi non possiamo separare dall'esistenza è il pensare, poiché tutti gli altri sensi sono soggetti all'inganno sempre presente.

Nella *II meditazione* prende forma l'idea che la *res cogitans* «*id est mens, sive animus, sive intellectus, sive ratio*» ⁸, sia lo statuto ontologico essenziale per render ragione dell'esistenza di un mondo esterno. È il pensare in quanto azione che consente il conoscere e, al di là dei sensi che riguardano l'aspetto mediato della verità, il riconoscere se stesso come facoltà primaria. Il percepire qualcosa, conferma l'esistenza del soggetto ⁹ che la percepisce, poiché infatti il vedere, il toccare o l'udire o il gustare ci consentono la percezione dei corpi grazie all'intelletto che li coglie: quindi è la mente quell'oggetto che si riconosce per primo. Infatti, osservando un pezzo di cera, scopriamo alcuni mutamenti che vanno dalla raccolta nell'alveare, alle successive lavorazioni per ottenere la separazione dal miele; mutamenti che provocano differenti sensazioni olfattive, gustative, tattili, visive e immaginative. Se in questi mutamenti e trasformazioni la cera che si pensava fosse all'inizio è la stessa, non sono le

⁶ C. Adam, P. Tannery, *Op. cit.*, VII 18 15-18.

⁷ *Op. cit.*, VII 25 5-13.

⁸ *Op. cit.*, VII 27.

⁹ Ancora ci scontriamo con un termine carico di significato, nelle parti a seguire cercherò di approfondirlo.

sensazioni (cangianti nel tempo) a definirla tale, ma il «guardar dentro della sola mente».¹⁰ Nella trasformazione degli stadi è percepita l'unità del soggetto invariante¹¹. Descartes pone, in questa maniera, le basi per la sfortunata separazione fra *res cogitans* e *res extensa*. Dico sfortunata perché con tale concezione egli, distante da tutte le scuole filosofiche dei tempi precedenti (Platone per primo), rompe la millenaria unione tra essere umano e natura, decretando l'atto di nascita del soggetto moderno e del moderno concetto di natura, tutt'altro che comparabili a quelli del passato (Malighetti, Molinari, 2016), inoltre contribuì alla distinzione, già di cristiana memoria, fra anima e corpo, quali entità in relazione ma contrastanti.

Perciò, se la mente è posta con queste caratteristiche, ovvero stabilità, unità, certezza, tutto ciò che discrimina dev'essere vero. Ma come ben sappiamo, l'errore è la comune condizione di ogni essere umano. Come giustificare allora la sua presenza in un "io pensante"? L'errore nella conoscenza ed il dubbio sono parenti stretti. Secondo Descartes, e siamo alla *IV meditazione*, dopo aver dimostrato l'impossibilità che un Dio giusto e buono possa ingannare, è proprio con la relazione fra questo e la *res cogitans* che si può ben spiegare la presenza della fallacia. Finché io penso a Dio, che è l'Ente sommo, perfetto e sempre giusto, non posso incorrere in errore. Tuttavia, tornando a me, posso, senza alcuna difficoltà, rendermi conto che sono soggetto a moltissimi sbagli e che allo stesso tempo posso rivolgermi all'idea di Dio, come ente perfettissimo, e a quella del nulla, come idea della massima imperfezione. Sapendo che sono posto nel mezzo di questi estremi, che inoltre sono stato creato da un Dio che non sbaglia, ma partecipo in qualche misura al nulla, non dev'esserci alcuna meraviglia se spesso incorra in errore (Descartes, 1641). L'errore perciò non è qualcosa di reale che dipende da Dio, ma una sorta di "difetto" del conoscere, non esiste infatti la facoltà in sé dello sbagliare, bensì la facoltà del giudicare (*judicandi facultas*), che deriva dal sommo ente, in me non è infinita, perciò sbaglia.

La facoltà del giudicare si distingue in due momenti differenti ma vicendevolmente richiamantesi. Tanto l'uno quanto l'altro concorrono a formare il giudizio nei confronti delle cose. La facoltà di conoscere o intelletto e la facoltà di scegliere o volontà fungono da strumenti per compiere tali azioni, nel loro statuto risiede la possibilità dell'errore. Ed è la volontà, secondo il filosofo, che spesso ha la meglio nel giudizio. Infatti, se il semplice intelletto si limitasse ad osservare le idee che portano a giudicare, si troverebbe a negare o affermare idee, e formalmente non incorrerebbe in errore. Perciò, avere o non avere un'idea su una cosa non sarebbe un errore, ma semplicemente rispecchierebbe la condizione di ignoranza nei confronti di quella cosa. La volontà, che invece ha un potere molto più

¹⁰ *Op. Cit.*, VII 34 3.

¹¹ Che il soggetto sia proprio così invariante lascia parecchie perplessità. Provo a seguire il ragionamento di Cartesio per il momento; più avanti vedremo come alcuni pensatori misero in discussione questa affermazione di certezza.

grande (sempre seguendo il discorso di Cartesio), può scegliere se affermare o negare, in modo che molto spesso, quando la percezione è confusa essa può intervenire nel giudizio incappando nell'errore. Da quest'ultima affermazione, segue un invito di ordine metodologico, ovverosia è utile non formulare giudizi qualora non si percepisca chiaramente e distintamente qualcosa. Come questa chiarezza possa rendersi manifesta rimane molto capziosa. Tengo inoltre a sottolineare e ripetere questo particolare: se l'"oggetto" di ricerca non è definito correttamente con precisione, tutto il discorso che si costruisce su di esso risulta pura fantasia che non può rientrare nella logica del giudizio di verità.

Ora, per tirare brevemente le somme di quanto detto fino a questo punto, dato che non è utile ai fini di questo lavoro trattare più approfonditamente il pensiero cartesiano, desidero mantenere saldi due aspetti della speculazione di Descartes, che daranno luogo alla modernità. Innanzitutto la mente, come *res cogitans* o *io pensante*, che si riconosce come "motore" della realtà, è totalmente distinta dal corpo; infatti la corporeità è dubbia fintanto che il *cogito*, come elemento essenziale dell'intelletto, non emerga dal subdolo inganno di un genio maligno e, *l'ergo sum*, mosso a cascata dall'esistenza del pensare, dia forma a tutto, quasi con demiurgico potere. Emerge in questo modo una visione duale dell'esistenza: ad un mondo interiore, spesso in lotta fra razionalità e volontà, se ne contrappone uno esteriore, il più delle volte contraddittorio e difficilmente governabile. Controllando l'agire irrazionale della mente, secondo Descartes, è possibile arrivare a conoscere correttamente il mondo che abbiamo di fronte. Il corpo pertanto concorre marginalmente e parzialmente, il più delle volte erroneamente, al comprendere. Il Secondo aspetto, strettamente legato al precedente, è il carattere scientifico che occupa la corretta prassi di ricerca della verità. Che significa superare ogni sorta di dubbio per avere una visione certa dell'oggetto di ricerca e, soltanto nel momento in cui s'è addentrato con particolare precisione ogni suo aspetto, darne giudizio. Perciò l'obiettivo è l'approntare un metodo efficace per far sì che l'osservazione sia il meno possibile influenzata da "manomissioni", esterne a quel particolare rapporto. Come scrisse nelle *Regulae ad directionem ingenii*: «per metodo intendo delle regole certe e facili, osservando le quali fedelmente non si supporrà mai come vero ciò che è falso, e senza inutili sforzi da parte della mente, ma con un graduale e continuo progresso della scienza si perverrà alla vera conoscenza di tutte le cose di cui si è capaci». ¹² Inoltre, introducendo il concetto di ordine, lo definisce anche in questo modo, completando la precedente proposizione: «Tutto il metodo consiste nell'ordine e nella disposizione di quelle cose cui deve rivolgersi l'attenzione della mente per trovare qualche verità». ¹³

¹² *Op. Cit.*, X 371 25 – 372 4, C 11 1-6.

¹³ *Op. Cit.*, 379 15-17, 16 20-21.

La conoscenza quindi dev'essere certa ed evidente, seguendo precise regole e "disposizioni" per limitare il più possibile l'errore; la matematica e la geometria, ritenute le scienze più esatte, sono per Descartes modello di sapere scientifico e campo d'indagine metodologica (Crapulli, 2005) e possono contribuire alla comprensione della verità. In questo modo, universalizzandole quali migliori strumenti del sapere, un fenomeno può essere dedotto anticipatamente e controllato quantitativamente con il calcolo. E l'osservazione (ritenuta immune ad ogni contingenza) può esserne già "pregiudicata" sin da quest'origine ipotetico-deduttiva.

2. Fatta la legge, trovato l'inganno.

Con Cartesio, l'uomo di scienza va a "caccia" di dati in grado di fare due cose: verificare se l'impianto deduttivo dei concetti da lui stesso ipotizzati sia corretto e osservare empiricamente, privilegiando il contesto di laboratorio con precise caratteristiche (sterilità e facilità di controllo), quelle frazioni che corrispondano alla sua stessa interrogazione.

Se Descartes si orientò principalmente ad una metodologia matematico-deduttiva, Francis Bacon (anch'egli pensatore che favorì la nascita del metodo scientifico moderno) preferì un orientamento empiristico-induttivo; entrambi si rivolsero a quell'oggetto chiamato *res extensa*, percepito in un modo del tutto nuovo e originale rispetto al passato.

«La natura della materia, o del corpo preso in generale, non consiste in questo, che è una cosa dura o pesante o colorata o che tocca i nostri sensi in qualche altro modo, ma solo in questo, che è una sostanza estesa in lunghezza larghezza e profondità [...]. La sua natura consiste in questo soltanto: che essa è una sostanza che ha estensione.»¹⁴

Il soggettivismo, grazie a questo impianto filosofico, divenne la principale prospettiva d'indagine della scienza moderna. Entrambi i metodi furono combinati nelle speculazioni di importanti scienziati come Galilei e Newton. Perciò, il paradigma della scienza moderna poggiò sui presupposti filosofici che riguardarono il concetto di natura (come luogo di tutto ciò che è *esteso* ed *esterno*) e sulla forma del sapere (come *metodo rigoroso* d'indagine). Questa particolare modalità d'approccio all'oggetto, non soltanto fu adottata con successo dalle scienze fisico-matematiche, ma sussunse ogni aspetto del sapere e dettò le trame anche per quelle sociali.

Un particolare che in Galilei fu ulteriormente enfatizzato, rispetto alle speculazioni filosofiche cartesiane, fu l'uso di strumenti scientifici in grado di poter verificare empiricamente le ipotesi. Il cannocchiale, proprio in questo senso, assunse un ruolo decisivo, ed ebbe un grande successo poiché grazie ad esso la rivoluzione astronomica (che già da tempo era supposta ipoteticamente) ottenne

¹⁴A. Tilgher e M. Garin, *Cartesio Opere filosofiche. Vol. 3: I principi della filosofia*, Laterza, Bari, 2005, p.73.

fondamenti empirici. Tuttavia la grande innovazione di Galilei, rispetto al passato, fu l'utilizzo di uno strumento che, al di là dell'essere oggetto di polemiche sulla paternità dell'invenzione stessa¹⁵, potesse essere connesso alla sfera scientifica, a quel tempo tanto più speculare quanto meno empirica¹⁶. Egli aprì le porte alla scienza moderna e, forte della misurazione e quantificazione del mondo attraverso strumenti costruiti *ad hoc*, fornì la metodologia più adatta a permettere "il progresso" del sapere. Infatti, secondo le sue concezioni, il lavoro scientifico si doveva muovere su due direttive principali. Da un lato, tentare di scomporre un fenomeno complesso in parti più semplici, quantitative e misurabili, formulando poi delle ipotesi matematiche sulle leggi da cui esse derivavano. Dall'altro, verificare e sperimentare, riproducendo il fenomeno in un contesto artificiale, in modo che se le ipotesi avessero superato il test sarebbero state verificate, mentre al contrario, se non l'avessero fatto, sarebbero state falsificate (Abbagnano, Fornero, 1999).

Per tutto il XVII secolo, i modelli descrittivo-matematici fornirono gli strumenti per la meccanicizzazione del mondo. La realtà fu intesa pertanto come materia in movimento (Malighetti, Molinari, 2016), sul modello delle speculazioni di Locke. A render possibile tale contesto di separazione del lavoro scientifico dalla vitalità dei fatti stessi, contribuì sensazionalmente la distinzione fra *res cogitans* e *res extensa*, che garantì la separazione della prima dai principi della seconda. Per Descartes, percezione, sensazione ed emozione erano soltanto alcuni dei *modi cogitandi*, che si differenziavano gli uni dagli altri soltanto per il grado di evidenza che era inversamente proporzionale al legame con il corpo (Malighetti, Molinari, 2016). Con l'abolizione dell'anima, che divenne *mente*, il corpo fu l'unica e più importante entità in grado di spiegare la dimensione umana. Il concetto stesso di causa cambiò radicalmente il corso d'esistenza degli "oggetti" di scienza, poiché non essendo più immanente ai fenomeni stessi, fu compresa come strumento di relazione necessaria tra i fatti, cui sorse l'idea di legge. Peraltro, il concetto di "legge di natura" era già stato concepito in ambito teologico. Infatti già i teologi medievali ritenevano che Dio, sulla base della propria volontà, avesse creato il mondo e le sue leggi, cui la natura stessa fosse costretta ad obbedirne. Da quest'idea, s'imposero quelle di "regolarità" e "normalità", mutuate nel mondo scientifico-filosofico (Galilei e Newton), politico (Hobbes, Locke e i giusnaturalisti). Tentare di comprendere un fenomeno perciò, non fu più lo scoprirne la ragion d'essere, ma osservarne le concatenazioni causali che consentivano il suo prodursi e riprodursi. La natura perciò fu percepita con la logica della legge, ossia dell'ordinare

¹⁵ Infatti, furono molti gli inventori che si fregiarono del titolo di scopritori del cannocchiale: primo fra tutti fu Johannes Lippershey, oppure Jacob Adriaenszoon, secondo Cartesio invece fu il padre di quest'ultimo, tale Adriaen Anthonisz detto "Metius", ad esserne il primo costruttore. Da ultimo, il tentativo di Paolo Sarpi a Venezia di migliorare le qualità dello strumento, finse da trampolino di lancio per la costruzione di quello del Galilei.

¹⁶ E che ciò possa esserne un limite, lascio al lettore l'arduo compito di darne ragione.

e del quantificare, in una prospettiva di tipo matematico il cui compito fosse primariamente quello di poter prevedere, dall'osservazione di taluni dati, le conseguenze già divenute necessarie in ipotesi.

Con la "ricetta" giusta, cioè la corretta prassi metodologica, il fenomeno indagato avrebbe risposto nel modo più autentico possibile, dando motivo allo scienziato di costituire la norma generale per descrivere tutti quei fenomeni con le medesime caratteristiche. In un contesto che a poco a poco avrebbe messo in luce sempre più zone fino allora oscure, questa forma speciale di sapere iniziò a gettare le basi per l'idea di *progresso*, a cui contribuirono anche la rivoluzione tecnico-scientifica e quella industriale.

Punto di maggior culmine di queste idee fu raggiunto nell'800; secolo in cui le prospettive metafisiche del metodo sperimentale raggiunsero la propria apoteosi nei trionfi pratici della tecnica. Infatti, fu soltanto in questo momento che l'essere umano, grazie alle scoperte scientifiche dei secoli precedenti e potendo calcolare con un minimo margine d'errore il futuro di alcuni fenomeni, ritenne d'aver letteralmente "addomesticato" la natura. Questo risultato fu interpretato come la conseguenza della corretta lettura dei fenomeni naturali, proprio come descrisse Galilei nel *Saggiatore*.

«La filosofia [della natura] è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto dinanzi a gli occhi (io dico l'universo), ma non si può intendere se prima non s'impara a intender la lingua, e conoscere i caratteri ne' quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica, e i caratteri son triangoli, cerchi, ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi [sic] è impossibile a intenderne umanamente parola; senza questi è un aggirarsi vanamente per un oscuro laberinto.»¹⁷

L'esaltazione romantica della scienza, ossia la sua *infinitizzazione* (secondo una concezione cara al romanticismo tedesco dei primi anni del XIX secolo), fiorì con la nascita del *positivismo* ottocentesco. Quest'indirizzo filosofico accompagnò e stimolò l'affermazione della società tecnico-industriale, fondata sugli stessi successi della scienza. Basandosi sulla concezione progressista, l'essere umano riteneva d'aver scoperto la chiave di lettura corretta per facilitare, sempre con l'idea di storia lineare, la propria realizzazione ed il proprio destino. Riponendo nella scienza¹⁸ l'unica vera metafisica possibile, qualsiasi altra forma di sapere doveva sottostare ad essa, tanto la morale, quanto la religione, la politica o lo studio della società.¹⁹ La parola "positivismo" fu coniata negli anni Venti del secolo, nel *Corso di filosofia positiva* di Auguste Comte, dove "Positivo" deriva dal participio passato "*positum*" del verbo latino "*ponere*", che letteralmente significa "ciò che è posto" ossia dato, certo, concreto, reale (Malighetti, Molinari, 2016). Questo stesso termine dà ragione del fatto che la

¹⁷ *Il Saggiatore* (1623), in *Opere*, vol. VI, p. 232. Metafora interessante, ma che non descrive realmente il mondo.

¹⁸ Con il termine scienza s'intendevano il metodo sperimentale e le speculazioni moderne.

¹⁹ Per approfondire maggiormente l'argomento, rimando a N. Abbagnano, 1993, *Storia della filosofia. La filosofia moderna e contemporanea: dal Romanticismo all'Esistenzialismo*. Vol.III, Utet, Torino, cap.XI.

scienza positiva sperimentale sia lo strumento universale per *cum*-prendere e, in un certo senso, “catturare” tutto il reale per potersene servire. Poiché infatti, continuando a seguire questa metafora, i fenomeni del mondo sembravano tanto sfuggenti, quasi fossero prede che cercavano di nascondersi al cacciatore-scienziato, la scienza dovette atteggiarsi in modo autoritario e dispotico, al limite della “violenza” sul fenomeno che intendeva studiare.

Tra i fautori di tale indirizzo, innanzitutto come promotore di una *scienza della società*, come ricordavo già sopra, vi fu Auguste Comte²⁰. Egli propose la creazione di questa nuova branca del sapere, fondata sui metodi della scienza naturale. Coniò il termine “sociologia” per indicarne i presupposti epistemologici. Con il suo modo d’intendere la scienza, legato a visioni utilitariste che riponevano il suo scopo principale nella possibilità di progressi tecnici, pensò la sociologia come strumento concreto per aiutare l’umano a vivere in comunità. E l’impegno principale di tale disciplina doveva essere lo scoprire, come per la fisica in ambito naturale, le leggi dell’evoluzione umana, dell’ordine sociale e della concordia civile, perché si potesse agire vantaggiosamente per l’umanità (L.A. Coser, 1971). In questo senso, emerge da tale idea una sorta di caratteristica escatologica e soteriologica, quale indirizzo concretamente scientifico che sulla base delle leggi sociali può condurre l’umanità incontro al proprio destino di “salvezza”, inteso come progresso.

Il metodo della sociologia, secondo Comte, doveva seguire quello della fisica che, nei secoli precedenti, aveva percorso l’unica via possibile per fare scienza, cioè prevedere gli eventi sulla base delle leggi. Innanzitutto, l’osservazione è il principio del lavoro, che dev’essere fondata su teorie preesistenti e subordinata alle leggi statiche e dinamiche dei fenomeni. La sperimentazione, più facile nelle discipline matematiche, può essere utilizzata soltanto in modo parziale da quelle sociali, e consiste nello studio delle “eccezioni”, secondo una visione patologica, che confermerebbero la regola. Il terzo grado è la comparazione, quale strumento principale di comprensione e catalogazione degli eventi. Il suo scopo è anche quello di eliminare l’aspetto “assoluto” del fatto per osservarlo in una modalità più relativa. Infine, introducendo il metodo storico del tutto assente nelle scienze naturali, ritiene che tali specifiche comparazioni consentano di valutare il grado e il tempo nel quale l’umanità si è sviluppata, all’interno di un più ampio contesto di evoluzione storica.

Mantenendosi all’interno del solco “progressista”, Comte formulò la legge dei tre stadi. Seguendo la visione olistica che riteneva il corpo sociale proprio come un corpo individuale, pensò che la società seguisse alcune fasi della crescita proprie di ogni singolo essere umano e che ogni componente in relazione contribuisse a mantenere il buon funzionamento di tutto l’organismo. Immaginò infatti uno

²⁰ Oltre a lui, in tale solco di pensiero, si possono ricordare Saint-Simon e John Stuart Mill.

stadio teologico o fittizio, come momento iniziale di sviluppo a livello embrionale, dominato dai sacerdoti e governato dai militari, che metaforicamente può somigliare al contesto sociale della famiglia. Un secondo stadio detto metafisico o astratto, che approssimativamente può essere corrisposto al Medioevo e al Rinascimento, dominato dagli ecclesiastici e dai giuristi, rappresentato dallo stato. Ed un ultimo stadio detto positivo, caratterizzato dalla giusta comprensione degli eventi soprattutto per l'intervento della scienza, che vede a capo gli industriali e le guide morali di ordine scientifico, rappresentanti l'intera razza umana. Come possa esservi passaggio da un grado all'altro è proprio la legge a farlo comprendere. Essa infatti descrive la storia umana come costituita da un'alternanza periodica: tanto quanto vi sono momenti, definiti organici, di stabilità sociale, equilibrio, armonia intellettuale, che condizionano talune fasi storiche; così, all'opposto, subentrano spesso periodi critici di squilibrio, in cui le antiche certezze e le tradizioni del passato vengono scosse e cadono sotto i colpi di un nuovo impianto concettuale e di una nuova visione della storia umana. Tra i fattori su cui Comte insiste per spiegare il progresso umano vi concorrono anche la crescita demografica, come sinonimo di benessere, e la divisione sociale del lavoro.

Con il tempo, Comte assunse sempre più una visione di tipo "religioso-sacerdotale" della sua dottrina, e a tale approdo contribuì l'esistenza stessa che, nell'ultimo periodo, abbandonato anche da quei pensatori come J. Stuart Mill che ne aveva elogiato le speculazioni e le sottili descrizioni della società, lo ritrovò in ristrettezze economiche, problematiche familiari e di salute mentale.²¹

Desidero tener fermi alcuni punti aggiunti alla lettura di questi eventi che portarono a quella "svolta" di paradigma nelle scienze sociali dopo il secondo conflitto mondiale del Novecento. Innanzitutto, l'osservazione dei fenomeni con l'ausilio di strumenti scientifici pose lo scienziato e l'oggetto osservato su due piani ulteriormente distinti, messi in relazione da un "terzo" elemento che, pur amplificando l'osservazione, s'inseriva quale "corpo estraneo" e freddo, ma con grande valore definitorio. L'autenticità della ricerca si basava principalmente sulla lettura dei dati ottenuti dall'osservazione e ciò a fronte di un importante bagaglio di leggi, già indagate nelle epoche precedenti, che appunto garantisse la scientificità delle conclusioni ottenute.

Nell'Ottocento, inoltre, l'idea di progresso²² spinse sempre più i pensatori a ritenere che l'umanità fosse sulla strada corretta che l'avrebbe portata al successo in ogni campo, soprattutto in quello tecnico. Infatti l'invenzione di nuovi macchinari portò a dimezzare numerose "fatiche" e, anche se molto spesso a discapito di tante altre libertà, sembrava che l'evoluzione scientifica potesse colmare

²¹ Cfr. Lewis A. Coser, *I Maestri del pensiero sociologico*, il Mulino, Bologna, 1983, pp.23-78.

²² Già presente in embrione in pensatori del settecento come Bernard le Bovier de Fontenelle, il barone Anne Robert Jacques Turgot e il marchese Jean Antoine Nicolas Caritat de Condorcet.

ogni difficoltà. Inoltre, il saper progettare sulla carta, utilizzando finissimi calcoli matematico-fisici, strumenti che sarebbero stati costruiti in un secondo momento, diede modo anche agli scienziati sociali di speculare a tavolino grandi “ingegnerie sociali” senza “sporcarsi le mani” direttamente con ciò che la loro ricerca concerneva.

Per fare un esempio, anche la neonata antropologia, assunto che l’osservatore rispecchi in maniera fedele e diretta la realtà, e che il ricercatore sia innanzitutto chiamato a verificare una teoria preesistente o formularne una nuova sulla base di dati ritenuti certi, concepì il lavoro di raccolta distinto da quello teorico. Infatti i primi antropologi separarono nettamente l’etnografia dall’antropologia²³ e stabilirono la sottomissione gerarchica della prima alla seconda, come avvenne nel Medioevo con la massima “*philosophia ancilla theologiae*”. I cosiddetti “antropologi *armchair*”, di cui Edward Barnett Tylor, James Frazer e Walter Baldwin Spencer furono i più autorevoli esponenti, stabilirono relazioni con l’oggetto di ricerca mediate da informatori a distanza che, per il loro ruolo di funzionari dell’impero britannico o missionari delle varie confessioni cristiane, vivevano fra “popolazioni primitive”. Ritenendo di poter leggere dal resoconto di tali informatori l’autenticità e la neutralità dei fatti “esotici” di cui si interessavano, formularono leggi sociali e compararono società differenti in un’ottica evolutiva, mettendo all’apice la cultura europea loro contemporanea. Non è secondario sottolineare come molto spesso tali studiosi che si interessavano di culture, fossero formati soprattutto in scienze naturali (biologia, botanica e zoologia), pertanto abituati alla metodologia propria di tali discipline.

Con tale prassi d’indagine, seguire la legge significava semplificare e ottemperare la verità del dato: forse, per quanto concerne le scienze sociali, il cui luogo è la complessità, la legge rispecchiò maggiormente l’inganno della durata, della continuità, della staticità e della “tradizione”. Fissare alcune indicazioni per poi muoversi nel fitto della foresta, garantì quella sicurezza e scientificità che l’industrializzazione aveva messo loro in discussione, relegandole ad uno spazio marginale nel grande compito di studio del mondo.

3. La verità al di là dell’evento.

Quando Conan Doyle iniziò a pensare ad uno dei personaggi che lo rese famoso nel mondo letterario, l’investigatore per eccellenza Sherlock Holmes, si era da poco laureato alla facoltà di medicina e chirurgia all’università di Edimburgo, era il 1885. Studente brillante ed appassionato di chimica, nonché per un certo periodo assistente del prof. Joseph Bell, fu ispirato proprio dalla figura di

²³ Intendendo con *etnografia* la raccolta dei dati nel contesto d’indagine e con *Antropologia* la speculazione analitica su quegli stessi dati per verificare o formulare nuove leggi sulle culture prese in considerazione.

quest'ultimo a dar vita al personaggio dei suoi romanzi gialli, con quelle specifiche caratteristiche che ne fecero un *cliché* del genere. Attraverso la sua penna, possiamo avere un'idea di quale fiducia l'umanità del tempo riponesse nella scienza e quali stereotipi, in parte esasperati da finalità romanzesche, fossero legati alla personalità del "tecnico" della natura.

Per fare un esempio, nel romanzo introduttivo "*Uno studio in rosso*" il dottor Watson, da poco rientrato a Londra dalla sua esperienza di medico militare nella guerra afgana, incontra il sig. Stamford infermiere conosciuto in quello stesso conflitto. Mentre i due discutono sorseggiando un tè, il medico esplicita la sua necessità di trovare un alloggio in città, possibilmente a buon prezzo da condividere con un altro affittuario. Stamford, sorprendendosi per la coincidenza con la richiesta di un altro suo conoscente, delinea molto brevemente il possibile coinquilino, nel tal caso Holmes, dove si evincono già alcuni piccoli particolari che ci illuminano circa la relazione tra "soggetto conoscente" e "oggetto da conoscere". Relazione che per lungo tempo fu assunta quale unica e imperturbabile modalità in grado di garantire una granitica conoscenza, tanto delle cause quanto dei dati, ossia effetti.

«Non è facile mettere in parole una pura e semplice sensazione - rispose Stamford con una risatina. - Per me, Holmes ha una mentalità troppo scientifica... che rasenta il cinismo. Lo crederei capacissimo di somministrare a un amico un pizzico dell'ultimo alcaloide vegetale, non per malvagità, capisce, ma semplicemente per spirito di indagine, allo scopo di farsi un'idea precisa degli effetti. Per la verità, credo che ingoierebbe egli stesso quel veleno con la stessa disinvoltura. A quanto pare, ha la passione delle cognizioni complete ed esatte.»²⁴

Lo scienziato, al pari di un investigatore (o, in questo caso, viceversa), attraverso il metodo sperimentale tenta di riconoscere negli effetti le cause ipotetiche che ha dedotto ancora prima dell'osservazione dei dati. Inoltre, il compito ultimo del sapere è raggiungere quell'inferenza logica che descriva in modo completo ed esatto il succedersi degli eventi, senza sbavature né inutili complicazioni. Quella corretta modalità che consente una piena e duratura comprensione, esige un prezzo alto da pagare nei confronti della stessa relazione, dove il "dato" ormai non è altro che assertorio, e la verità di fatto, cui ne scaturisce, non sempre tale.

La previsione di un evento, nell'argomentazione del suo passato o del suo esser stato, permette di evidenziare le cause, seguendo il ragionamento deduttivo e senza trovarsi di fronte il reale "oggetto di ricerca". Questa è l'idea che la letteratura dei gialli passa dal mondo accademico, chiuso ai più, a quello "comune" dei lettori di riviste o periodici, elevando i saperi "biochimici" (sul modello di quelli matematici) ad unici risolutori degli enigmi della vita. Ed è proprio con le parole di Sherlock Holmes che il ragionamento deduttivo viene elevato quale fondamentale strumento di comprensione:

²⁴ A. Conan Doyle, *Uno studio in rosso*, Booksandbooks.it, p.5. <http://www.booksandbooks.it/download-ebook-gratis/uno-studio-in-rosso.pdf>

«Da una goccia d'acqua un ragionatore logico potrebbe dedurre la possibile esistenza dell'Atlantico o delle cascate del Niagara, senza averli visti e senza aver mai sentito parlare né dell'uno né delle altre. Così, tutta la vita è una grande catena la cui natura si rivela a chiunque ne osservi un solo anello. Come tutte le altre arti, la scienza della deduzione e dell'analisi può essere acquisita soltanto attraverso uno studio lungo e paziente, né la vita è abbastanza lunga perché un qualsiasi mortale possa raggiungere il più alto grado di perfezione in questo campo. Prima di occuparsi di quegli aspetti morali e cerebrali della questione che presentano le maggiori difficoltà, lo studioso affronti i problemi più elementari. Incontrando un suo simile, impari a dedurre a prima vista la storia e il mestiere o la professione che esercita. Per quanto possa sembrar infantile, questo esercizio acuisce lo spirito di osservazione e insegna dove si deve guardare e che cosa si deve cercare. Dalle unghie di un uomo, dalle maniche della sua giacca, dalle scarpe, dalle ginocchia dei calzoni, dalle callosità delle dita, dall'espressione, dai polsini della camicia... da ognuna di queste cose si può avere la rivelazione del lavoro di un uomo. Che tutte queste cose messe assieme, poi, possano mancar di illuminare l'indagatore che sa il fatto suo, è virtualmente inconcepibile.»²⁵

Questo aspetto, oltre ad aver avuto grande fortuna nel mondo letterario, divenuto senso comune anche tra i “non addetti ai lavori”, contribuì a mantenere in essere l'idea che la corretta prassi investigativa dovesse muoversi su un'impalcatura di tipo deduttivo e, in fondo, che il mondo potesse essere compreso come una complessa concatenazione di cause inferenti.

Per quanto si possano trovare numerosi punti che collidono con la ricerca sociale, molti aspetti furono ripresi e fatti propri da queste scienze e, anche se quest'impianto non riuscì sempre a realizzarsi totalmente, alcuni indirizzi “strutturalisti” e “deterministici”²⁶ fornirono le linee guida per “ordinare” le mosse dei ricercatori sociali.

4. Verso una nuova prospettiva.

Le istanze che permisero l'annunciarsi di un modo diverso di vedere il fenomeno “ricerca” sorsero nel corso del tempo e non furono né un passaggio di stato fulmineo né tantomeno indolore. Gli aspetti che concorsero a questa trasformazione furono molteplici e di carattere storico, ideologico, filosofico, politico e non da ultimo economico.

Qualcosa si stava già muovendo nella seconda metà dell'Ottocento in ambito fisico, quando Maxwell promosse la teoria della radiazione elettromagnetica (mettendo in crisi la fisica classica), che fu poi superata da Einstein con la cosiddetta “teoria della relatività ristretta” (nei primi anni del Novecento), che la comunità scientifica accolse soltanto dopo ripetute controversie e argomentazioni. I Lavori di Planck, Bohr, Sommerfeld, Heisenberg, Schrödinger e molti altri fisici, contribuirono ulteriormente a rivedere alcune leggi fondamentali della meccanica classica (Galilei e Newton) in favore di quella che poi sarebbe passata alla storia come meccanica quantistica. Fu in tale ambito che Heisenberg nel

²⁵ *Ivi*, pp.11-12.

²⁶ Questo aspetto sarà approfondito nel prossimo capitolo.

1927 postulò il “*principio di indeterminazione*”, il quale dimostrava, sulla base delle caratteristiche generali della nuova meccanica, che le imprecisioni derivanti Δq e Δp , cioè nell’accertare la posizione e la velocità di una particella, fossero insite nel metodo stesso d’osservazione. Ciò, non significa che non sia possibile misurare con la massima precisione la posizione spaziale della particella, o che non se ne possa conoscere la quantità di moto, ma che tali operazioni non si possano compiere simultaneamente, senza enfatizzare l’una a discapito dell’altra (Boniolo, Dalla Chiara, Giorello, Sinigaglia, Tagliagambe, 2002). Infatti per conoscere la posizione di un elettrone, questo dovrà essere illuminato da un fotone. Più corta è la lunghezza d’onda del fotone, maggiore sarà la precisione con cui si misura la posizione dell’elettrone. Viceversa, maggiore è la lunghezza d’onda del fotone, maggiore sarà il grado di precisione con cui si conosce la velocità della particella. In un modo o nell’altro, concentrandosi su un aspetto, si evidenzia il perturbarsi dell’altro.

Ora, se in ambito scientifico, e nello specifico fisico, il concetto era chiaro, così non lo era per le scienze umane che continuavano a costruire la propria identità fingendosi umile copia delle più sublimi scienze esatte. Negli stessi anni (1915-16 e 1917-18) in cui la teoria dei quanti prendeva forma, Malinowski si trovava alle *Isole Trobriand*, arcipelago della Papua Nuova Guinea, per compiere la propria ricerca. La sua azione provocò una profonda cesura fra l’antropologia di prima e quella che sarebbe venuta dopo. A ragion del vero, devo precisare che la ricerca sul campo già aveva ricevuto stimoli sul finire del XIX sec., con la principale finalità di raccogliere più dati possibili affinché le “popolazioni primitive”, che si riteneva fossero “in via di estinzione”, potessero essere ricordate ed evocate in uno spazio museale.²⁷ Fu in ambito anglosassone e, nella fattispecie, all’università di Cambridge (UK) che nella prima decade del Novecento presero vita le prime esperienze di campo. Rivers e Seligman, due illustri antropologi di questo momento, portarono a termine brevi soggiorni presso alcune popolazioni dello Stretto di Torres e della Papua Nuova Guinea, dando alle stampe importanti documentazioni come *The Todas* (1906) e *The Melanesians of British New Guinea* (1910). Rivers, insieme a Haddon, inaugurò gli studi intensivi presso il dipartimento dell’università di Cambridge, mentre Seligman insieme a Westermarck alla *London School of Economics*, di cui fu allievo lo stesso Malinowski (Malighetti, Molinari, 2016). L’aspetto innovativo dell’antropologo di origini polacche fu di tipo metodologico. Infatti, non solo cercò di prolungare il periodo di soggiorno presso le popolazioni studiate, fino ad allora limitato a pochi mesi, bensì definì alcuni punti per dare alla ricerca un vero e proprio aspetto scientifico. Conoscere la lingua dei nativi, doveva essere il principale scopo dell’etnografo per poter colloquiare con la popolazione e addentrare

²⁷ Nel 1892 fu varato un programma per la realizzazione dell’*Ethnographic Survey of the United Kingdom*. (Malighetti, Molinari, 2016)

perciò gli aspetti più intimi di quella società. Inoltre, il fatto di vivere nel luogo di ricerca permise contatti stabili e analisi più dettagliate dei fenomeni osservati.²⁸ Il metodo più conosciuto di Malinowski, ancor oggi esaltato acriticamente da taluni pensatori toccati soltanto marginalmente dagli sviluppi della disciplina, fu l'*osservazione partecipante*. Nacque come mito dell'antropologia. Proprio come fu intesa agli inizi dalla scienza sperimentale, la presenza dello studioso nel laboratorio, in questo caso il pieno coinvolgimento dell'antropologo alla vita della popolazione indagata, dava al lavoro il vero tocco di scientificità. Con l'opera *Argonauti del Pacifico Occidentale*, pubblicata nel 1922, è resa manifesta la corretta metodologia d'indagine che, non mira a raccogliere "fatti puri" (poiché Malinowski stesso si rende conto della loro inesistenza), ma tenta di subordinare la realtà caotica a regole generali.

Ecco, con questa immagine, prende vita un aspetto che le scienze sociali, loro malgrado, tentarono di rincorrere per molto tempo come un gatto che cerca di mordersi la coda. Verificare le teorie o, detto in altro modo, le leggi sul campo, significava adottare il metodo deduttivo come unica lanterna possibile. Aver già chiaro la legge con cui descrivere il fenomeno mise in luce taluni aspetti, tralasciandone altri, proprio come se supponessimo di voler osservare contemporaneamente velocità e posizione dell'"elettrone di Heisenberg". Il risultato comunque sarebbe sempre parziale e, in un certo senso, voluto. Non intendo con ciò mettere in discussione il lavoro scientifico, bensì desidero sottolineare l'aspetto parziale che spesso deriva dal privilegiare una prospettiva.

Anche i grandi padri della disciplina sociologica come E. Durkheim, M. Weber e Georg Simmel si trovarono spesso a fare i conti con tali difficoltà. Durkheim, sulla scorta del pensiero di Comte, riteneva che soltanto nel momento in cui la sociologia fosse divenuta scienza, e per far ciò doveva fondarsi sulla precisa conoscenza dei dati, determinando il consenso da parte dell'opinione accademica, avrebbe potuto «servire da fondamento all'azione pubblica»²⁹. In Realtà, tale opera edificante non poté che asserire solo al mondo dell'istruzione, poiché, secondo lo studioso, i progressi della disciplina non consentivano ancora la capacità di fornire linee guida per una nuova legislazione. Egli dovette lottare in prima linea affinché la disciplina, a quel tempo non ancora riconosciuta a livello accademico (infatti agli inizi della carriera dovette insegnare filosofia sociale), per far sì che lo studio sistematico e analitico della realtà sociale sentisse di quel "rigore" caro alle discipline scientifiche. E soltanto a meriti riconosciuti, col disprezzo di taluni pensatori, ottenere la cattedra di "scienza sociale" presso l'università di Bordeaux nel 1887 (Coser, 1971).

²⁸ Dalla pubblicazione dei diari di Malinowski, la comunità scientifica potrà farsi tutta un'altra idea. Comunque, rimando tale argomento al prossimo capitolo.

²⁹ L.A. Coser, *Op. cit.*, p.254.

L'aspetto che forse lo legò maggiormente all'idea di scienza come strumento per comprendere e mettere in ordine le cose, fu l'approfondimento della spiegazione funzionale. Infatti, per Durkheim, quando si analizza un fatto sociale, è importante tenere presente due aspetti: da un lato la causa scatenante il fenomeno stesso; dall'altro la "funzione", parola preferita ai termini "scopo" o "fine", perché riteneva che i fenomeni sociali non avessero un andamento teleologico in sé (Durkheim, 1895). Analizzare soltanto la causa non è sufficiente per una corretta comprensione del fenomeno; è utile indagarne la funzione per ricollocarlo all'interno della macrocategoria qual è l'«attuazione dell'armonia generale»³⁰. Emerge, in questo modo, il tentativo di dare ordine al caos, cercando di ricollocare ogni tassello nel posto giusto, per avere una visione d'insieme del fenomeno sociale non più frammentata.³¹

G. Simmel, tentando di analizzare le *forme di interazione sociale*, dando così in parte vita a quella che verrà identificata come "microsociologia" (L.A. Coser, 1971), desiderava osservare le forme del fenomeno sociale prive del loro contenuto (locale e temporale), proprio come la geometria si occupa delle forme spaziali dei corpi tralasciandone il contenuto. Fornì la definizione di "tipi sociali" e, dalla descrizione di tipi molto diversi e contrastanti, giunse alla conclusione che ciascuno di essi fosse legato all'altro da particolari aspettative. Superando, in questo modo, sia organicismo che idealismo, giunse a ritenere che la scienza sociale dovesse andare al di là dell'evento e potesse fondare le proprie speculazioni su alcune forme che si ripresentano in contesti differenti, al di là del particolarismo individuale. L'idea di trovare delle "regolarità" nel fenomeno lo pone in linea con il pensiero accademico del tempo; tuttavia, la mole di contributi dati a diverse discipline sociali, mi permette di ritenere che il lavoro di Simmel fu tra i precursori del "cambiamento di paradigma" delle scienze dello spirito.

Fu però con M. Weber che la sociologia, per la prima volta, si interessò ai singoli individui agenti (L.A. Coser, 1971). Weber si oppose all'idea positivista, per cui gli obiettivi conoscitivi delle scienze naturali dovessero corrispondere a quelli delle scienze sociali. Le differenze fondamentali, non sono imputabili al fatto che i metodi scientifici e le generalizzazioni propri delle scienze naturali non siano applicabili alla conoscenza dell'essere umano, ma dagli scopi cognitivi del ricercatore. Gli interessi e gli obiettivi dello scienziato iniziano, in modo embrionale, ad avere spazio nella costruzione della teoria sociale. È possibile perciò affrontare una ricerca sociale mirando alla generalizzazione, tenendo però presente la contingenza e la particolarità dei fatti individuali che si vogliono prendere ad

³⁰ Durkheim, *Le regole del metodo sociologico*, citato in L.A. Coser, *Op. cit.*, p.210.

³¹ Questo aspetto dell'analisi durkheimiana fu particolarmente sviluppato da Radcliffe-Brown e Malinowski stesso in ambito antropologico, mentre in quello sociologico da Talcott Parsons e Robert K. Merton. (Cfr. L.A. Coser, *Op. cit.*, p.212).

“esempio” o come “caso” esplicativo. Il ricercatore, se abbraccia questo metodo o quello individualizzante, deve sempre tener presente che non esiste alcun motivo di credere che il risultato sia “oggettivamente” esaustivo, poiché il “valore”, l’“interesse” e il modo di descrivere l’evento determineranno sempre l’oggetto proprio di ricerca. In questo modo, sia le scienze della natura che quelle umane non si distinguono, tutt’al più si rivolgono a finalità conoscitive e metodi descrittivi differenti. (L.A. Coser, 1971). In che modo quindi le scienze sociali possono essere “oggettive”? Qui forse si insinua un passaggio poco chiaro e non molto ben argomentato. Posto che le scienze naturali si occupino soltanto di “fenomeni esterni”, quelle sociali si ritrovano, nello studio dell’essere umano, a fare i conti con delle azioni o eventi che possono essere interpretati per comprenderne il senso. Il ricercatore, essendo anch’egli un essere umano, può cercare di addentrare i significati soggettivi di una certa azione. Interpretando tali significati, il più delle volte scritti fra le righe, può rintracciare l’aspetto causale dell’azione sociale. Ciò che pertanto rende oggettiva la ricerca sociologica, sono il *comprendere*, “*verstehen*” la cui importanza era già stata messa in luce da Dilthey come unico metodo possibile delle *Geisteswissenschaften* per poter fare scienza. La comprensione del mondo umano da parte dell’uomo non si basa sulle categorie della causalità, ma sulle nozioni di vita, scopo, significato, valore. Questa formulazione del problema, che si presenta compiutamente nella “*Introduzione alle scienze dello spirito*” (*Einleitung in die Geisteswissenschaften*) del 1883, viene approfondita nelle “*Idee per una psicologia descrittiva e analitica*” (*Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*) del 1894, in cui Dilthey propone una fondazione gnoseologica delle scienze dello spirito attraverso una psicologia che muove dall’unità psichica originaria del soggetto, individuata nella connessione dinamica di tre ambiti psichici: pensiero, volontà, sentimento. Tuttavia Weber unisce il *comprendere* alla *spiegazione causale*; le proposizioni che derivano, infatti, poi dovranno essere verificate secondo i dettami del sistema di valore della verità scientifica (che segue il principio di *non-contraddizione*).

Per superare il problema che lo studio sul singolo individuo, come agente sociale, origina (punto sostenuto anche dallo storicismo tedesco), Weber approntò uno strumento concettuale in grado di avvicinare sia concetti molto astratti e generali che proposizioni particolari e molteplici. I *Tipi ideali* nacquero con il principale obiettivo di fornire, rispetto ai casi concreti, comparazioni e contraddizioni; essi accentuavano tratti tipici, fungevano da “leggi” pur non essendo tali. Con essi, come scrive Coser:

«Possiamo allora effettuare correlazioni, imputazioni causali, quali le connessioni tra il sorgere del protestantesimo e il sorgere del moderno capitalismo, entrambi considerati in termini di tipi ideali».³²

³² L.A. Coser, *Op. cit.*, p.320.

Pur dando vita ad una nuova concezione del fare scienza sociale, Weber dovette fare i conti con un ambiente accademico non ancora del tutto pronto a recepire questi messaggi innovativi. La verifica delle ipotesi concettuali comportava sempre e comunque il passaggio dei “dati” attraverso il setaccio delle “universalizzazioni”, seguendo quella costante ormai secolare.³³ Ciononostante, qualcosa iniziava a smuoversi e le certezze di un tempo vacillavano sotto i colpi di nuove ipotesi, nate in seno a discipline anche molto distanti (fisica, sociologia, logica e antropologia).

4.1 Il *Tractatus* come *adaequatio intellectus et rei*.

In quegli stessi anni a cavallo del primo conflitto mondiale, L. Wittgenstein, durante la sua reclusione presso il carcere militare di Cassino³⁴, maturò talune idee che lo spinsero a ritenere, non senza una punta d'orgoglio, d'aver trovato, una volta per tutte, la soluzione ad ogni problema filosofico (forse per certi aspetti non del tutto infondate). E quando, a guerra conclusa, dopo alcune difficoltà editoriali (grazie all'*imprimatur* di Russell), nel 1922 riuscì a dare alle stampe il suo *Tractatus Logico-Philosophicus*, si convinse d'aver effettivamente fugato ogni dubbio. Perciò, si disinteressò completamente alla filosofia per circa dieci anni, facendo altro nel frattempo; insegnò come maestro elementare in alcune scuole austriache e per qualche anno fece pure il giardiniere, finché non mise in discussione una proposizione del *Trattato* che smontò l'intero impianto concettuale.

L'idea di “senso” che dava nel suo saggio, redatto in un modo insolito rispetto alle monografie del tempo, era essenzialmente quella descritta con la seguente proposizione (*satz*):

«4.2 Il senso di una proposizione è la sua concordanza, e non concordanza, con le possibilità del sussistere o non sussistere, degli stati di cose».³⁵

Significa che l'aver senso o non aver senso di una proposizione (cioè l'essere vera oppure falsa) è legato alla sussistenza o non sussistenza del fatto che esprime; in altri termini, la verità che sottende, è determinata dalla possibilità di *verificare* la precisa corrispondenza fra “parola” e “cosa”, la verità di una proposizione è intesa come *adaequatio intellectus et rei*. Wittgenstein, in questo primo momento, riteneva che verità e sensatezza fossero comprensibili in termini di verifica. Questo fu il punto a saltare (che mutò radicalmente nelle *Ricerche filosofiche*). Il filosofo austriaco mise in

³³ Il brevissimo spazio dedicato ai lavori di Durkheim, Simmel e Weber deriva dalla finalità principale del presente lavoro.

³⁴ Arruolatosi nell'esercito come volontario, fu catturato durante un'operazione militare entro il confine italiano in Veneto, di lì fu inviato come prigioniero all'abbazia di Monte Cassino. Anche Malinowski, essendo cittadino della Polonia, a quel tempo sotto influenza asburgica, fu imprigionato in Australia dal governo britannico e, dovendo scontare la sua “reclusione”, poté in questo modo lavorare alacramente presso i “nativi” per un periodo prolungato di tempo (anche grazie al finanziamento dei suoi “aguzzini”).

³⁵ L. Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus e quaderni 1914-1916*, P.B. Einaudi, Torino, 1964, p.56.

discussione una delle primissime proposizioni che sostenevano tutta l'impalcatura logica del *Tractatus*.

Ora, un'altra proposizione molto interessante rispetto a ciò che dicevo più sopra, è quella riportata di seguito:

«4.11 La totalità delle proposizioni vere è la scienza naturale tutta (o la totalità delle scienze naturali)».³⁶

Wittgenstein era più che convinto che le scienze naturali fossero le uniche a poter descrivere con la parola, cioè il pensiero o la proposizione, la verità dei fatti. Questa proposizione era già ben chiara a M. Schlick e al circolo di Vienna, su cui, peraltro, era fondato il “credo” del neo-empirismo e del neo-positivismo logico di Carnap e Neurath. Tuttavia, se si compie un passaggio ulteriore verso le cosiddette proposizioni etiche (che i già citati neo-positivisti snobbavano categoricamente), si ha l'impressione che quel precedente pensiero (*satz*) acquisti una luce differente.

«6.36311 Che il sole domani sorgerà è un'ipotesi, e ciò vuol dire: Noi non sappiamo se esso sorgerà».³⁷

«6.371 Tutta la moderna concezione del mondo si fonda sull'**illusione** che le cosiddette **leggi naturali** siano le spiegazioni dei fenomeni naturali».³⁸

Il mondo come totalità ideale degli eventi è costitutivamente contingente. Nessun tipo di nesso logico può garantirmi un fatto tanto semplice e quotidiano qual è il sorgere del sole. Del resto, questo tipo di argomento non era nuovo alla tradizione filosofica, infatti già D. Hume nel suo *Trattato sulla natura umana* aveva ampiamente criticato il principio di causalità. La domanda che segue a ciò è: non ci sono leggi di natura che normano il mondo e il suo accadere? Le leggi di natura, e Wittgenstein lo dice con una tragica freddezza, semplicemente non sono leggi. Infatti esse non dicono alla natura come comportarsi. In un contesto empirista e non votato alla visione teologica dei fatti, la legge di natura è data soltanto dalla registrazione di regolarità di natura (come dicevo già sopra), e una sola irregolarità mette in crisi la “legge”. Siccome il sole è sorto fino a ieri, assumo che sorgerà anche domani (dato un *n* numero di volte che ho registrato tale regolarità), con lo stesso principio parlo di resistenza dei metalli o di temperatura di fusione; osservo come una cosa, in una data situazione e sottoposta a certi “stimoli” (che può essere la sola osservazione), si comporta, registrandone le regolarità. E secondo Wittgenstein, in epoca moderna, rimaniamo paralizzati di fronte a quel fatto assumendolo come esaustivo.

³⁶ L. Wittgenstein, *Op. cit.*, p.49.

³⁷ *Op. cit.*, p.105.

³⁸ Grassetto mio. *Ibidem*.

«6.372 Così si arrestano davanti alle leggi naturali come davanti a qualcosa d'intangibile, come gli antichi davanti a Dio o al Fato. E ambedue hanno ragione, e ambedue torto. Gli antichi sono, tuttavia, in tanto più chiari in quanto riconoscono un chiaro termine, mentre il nuovo sistema pretende che *tutto* sia spiegato».³⁹

Anche gli antichi rimanevano paralizzati di fronte a cose che potevano soltanto spiegare come intervento divino o del caso/destino (μοῖρα), tuttavia sapevano il valore assertorio, ne percepivano il limite. Differiscono essenzialmente dal modo con cui i moderni intendono le leggi di natura, poiché fissandone le regolarità ritengono il problema spiegato, che può esser “messo via”, credendo d'aver eliminato ogni aporia, ogni dubbio. Per questo gli antichi sono molto più chiari, perché sanno che le spiegazioni, pur essendo le migliori del mondo, non possono concedersi il lusso di risolvere.

Più oltre, aggiunge che non possiamo trovare nel mondo (inteso come totalità dei fatti, cfr. proposizione 1.1) una corrispondenza con la volontà. Infatti, per lo meno da un punto di vista logico, non esiste alcuna connessione che garantisca l'unità fra la coscienza e il mondo; tra il fatto ed il mio volere c'è un abisso, un salto nel vuoto: il semplice desiderio di alzarmi da questa sedia per raggiungere un bicchiere d'acqua nell'altra stanza è un'operazione inspiegabile, poiché posso soltanto limitarmi a dire che accade, e tuttavia in qualunque momento potrebbe subentrare un problema neuro-motorio che, seppur desiderassi compiere tale azione, troverei impossibile portarla a termine con successo. Non potrei spiegarmi come la mia volontà, ancora vivida e presente sotto forma di desiderio di saziare la sete, non trovasse una corrispondenza diretta con il moto muscolare e delle articolazioni del mio corpo. Per Wittgenstein non possiamo avere controllo (assoluto) sui fatti, essi semplicemente accadono.

Non c'è nessuna ragione per cui una cosa accada in un modo piuttosto che in un altro. Pertanto non può esserci spazio per una definizione valoriale, proprio perché ogni azione o evento accade come accade e, in fondo, è accidentale. Il passo in più è che, proprio per i motivi già detti, le proposizioni etiche non riguardano la dimensione dei fatti e quindi non possono essere formulate. Cioè una proposizione etica non può essere compresa all'interno del “limite” concettuale *vero-funzionale*.

«6.53 Il metodo corretto della filosofia sarebbe propriamente questo: nulla dire se non ciò che può dirsi; dunque, proposizioni della scienza naturale – dunque, qualcosa che con la filosofia non ha nulla a che fare –, e poi, ogni volta che un altro voglia dire qualcosa di metafisico⁴⁰, mostrargli che, a certi segni delle sue proposizioni, egli non ha dato significato alcuno. Questo metodo sarebbe insoddisfacente per l'altro – egli non avrebbe la sensazione che gli insegniamo filosofia –, eppure *esso* sarebbe l'unico metodo corretto.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Metafisico, in senso kantiano, qualcosa che non può essere verificato o falsificato.

6.54 Le mie proposizioni illustrano (*erläutern*) così: Colui che mi comprende, infine le riconosce insensate, se è asceso su esse – per esse – oltre esse. (Egli deve, per così dire, gettar via la scala dopo essere asceso su essa). Egli deve trascendere queste proposizioni; è allora che egli vede rettamente il mondo.»⁴¹

La filosofia dovrebbe rivolgersi soltanto alle proposizioni della scienza naturale e, limitarsi a precisarne gli aspetti logici. Dovrebbe scovare quelle proposizioni che, fingendosi scientifiche, in realtà non hanno alcunché da comunicare, perché non descrivono il mondo come totalità di fatti. Tuttavia, l'aspetto se si vuole più sconcertante del *Tractatus*, è la proposizione successiva. La 6.54 conclude che tutte le proposizioni delle pagine precedenti *illustrano* soltanto, poiché non cadono sotto la regola delle proposizioni di scienza: non possono essere né verificate né falsificate. Sono insensate, nell'accezione di senso che dava nella proposizione 4.2, già affrontata precedentemente. Ora, una volta che il lettore sia stato in grado di comprendere tutto questo *iter*, non deve far altro che gettar via la scala che gli ha permesso di giungere a questa verità e disfarsene per sempre. Con questa affermazione il trattato assume la forma della rivelazione teologica, ossia una volta percorsa la "via", proprio perché essa è soltanto il mezzo per raggiungere l'Altro, può essere dimenticata. «È allora che egli vede rettamente il mondo.» (Wittgenstein, 1922).

Se un contenzioso fattuale non può aver luogo, per esempio non è possibile costruire un discorso sull'etica, allora nessun contenzioso fattuale dovrebbe aver luogo su tale argomento, l'etica rientrerebbe forse nell'ambito che egli definisce "Mistico"⁴² (con un senso diverso da quello vero-funzionale). Dopo il *Tractatus* queste cose cambiano. In esso è separata nettamente la dimensione di ciò che è dicibile secondo la regola del senso scientifico, che può essere oggetto di dibattito, e la sfera etica ed estetica, che ha un suo senso, ma non può rientrare nella logica del discorso scientifico perché non c'è nessuna possibilità a priori che si giunga ad una "verità". Wittgenstein però si accorge della possibile obiezione che può essere mossa al suo trattato; ossia, dato che tutto l'impianto concettuale messo in atto per raggiungere la "corretta visione del mondo" è insensato, qual è il criterio di ragione o la regola adottato che, al di là di tali premesse, permette quel risultato? Che può essere la stessa obiezione mossa a livello epistemologico a tutte le scienze: il criterio di verifica è vero? Semplicemente non è vero, esso appartiene ad una sfera normativa. Parlare e argomentare del criterio di verifica, sostenendone o meno i metodi d'intervento, non è verificabile (non attiene alla corrispondenza vero-fattuale fra parola e oggetto), tuttavia non è irrazionale, poiché altrimenti non ci sarebbe nemmeno possibilità d'applicazione nel contesto scientifico.

⁴¹ *Op. cit.*, p.109.

⁴² *Ibidem*.

Nel momento stesso in cui il filosofo viennese si pose tali quesiti, il concetto di verità mutò radicalmente e fu rivisto in questo modo nelle *Ricerche filosofiche* (pubblicato postumo nel 1953).

«§ 241 “Così, dunque, tu dici che è la concordanza tra gli uomini a decidere che cosa è vero e che cosa è falso!”
– Vero e falso è ciò che gli uomini *dicono*; e nel linguaggio gli uomini concordano. E questa non è concordanza delle opinioni, ma della forma di vita». ⁴³

Se al concetto di verità del *Tractatus*, molto medievale in questo senso, l'*adaequatio intellectus et rei* era il metodo di verifica che legittimava (dal punto di vista scientifico) soltanto le “evidenze empiriche”, successivamente la verità diviene *concordanza di linguaggio nelle forme di vita*.

Questo passaggio è assolutamente cruciale, soprattutto per l'uso che le scienze sociali ne faranno.

Il linguaggio, come strumento diversificato, è stato inventato dagli esseri umani, e con esso è stato determinato cosa fosse degno di significato e cosa no; pertanto significativo è soltanto ciò che per gli umani rappresenta il modo di vivere (loro particolare) ed essere attivi nel mondo. Non solo, l'unica verità accessibile è quella che si può comunicare, e tale non è per opinione, ma per gli aspetti che accomunano le forme di vita, che rendono quella verità degna per sé. Il linguaggio diviene anch'esso una forma di vita, poiché permette di immaginare un mondo potenzialmente realizzabile e, tuttavia, che descrive anche il “dato” come quel che è presente. La collettività, attraverso l'invenzione con il linguaggio della propria “forma di vita”, mette in atto l'immaginazione (G. Mininni, 2003).

Si profila, nei primi decenni del Novecento, l'idea che la verità “tradizionale” debba essere sottoposta a giudizio e che, fondamentalmente, scienze naturali e scienze umane debbano rivolgersi a concetti differenti della medesima, trovando nella propria metodologia alcuni criteri che possano restituire le “forme di vita” che studiano in maniera scientifica. E per “scientifica” si intende comunicabile in una forma “accademicamente” accettabile. ⁴⁴

5. Il mondo si scopre mutevole, ovvero la svolta interpretativa.

La seconda guerra mondiale, sia per drammaticità che per epoca, si pone come spartiacque tra due concezioni di mondo in sostanziale diversità. Da un lato, il periodo precedente caratterizzato dall'idea secondo cui attraverso la tecnica e la scienza tutto possa essere risolto e che l'umanità possa ricercare in esse la sicurezza, in ragione di ciò ogni attività scientifica può essere legittimata ⁴⁵. Dall'altro, dopo

⁴³ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, La Nuova Italia, Scandicci 1992, p.241.

⁴⁴ Che poi questo possa essere il criterio più corretto di analisi non sempre è giustificabile. Basti per il momento sapere che grazie a queste riflessioni, ma anche a quelle di altri pensatori (Husserl, Heidegger, Jung, Adorno, per fare alcuni esempi), le scienze sociali iniziarono a ricollocare il proprio spazio d'indagine ed a ripensarne i fondamenti epistemologici.

⁴⁵ Il mito del progresso era già decaduto nei primi anni del secolo e nel momento in cui il primo conflitto mondiale aveva manifestato la vera natura dell'umanità, tanto infima quanto piccola.

la tragedia che investì la quasi totalità del globo, il concetto di sicurezza cade brutalmente sotto i colpi di un possibile conflitto atomico che si profila all'orizzonte, la "fine" dei grandi imperi coloniali, la nascita dei nazionalismi, il movimento per i diritti civili e dei lavoratori, il concetto di "terzo mondo". Molte delle scienze sociali si trovano a dover fare i conti con tali problematiche, e il loro lavoro, in precedenza legittimato acriticamente, inizia a vacillare proprio perché le domande non sono più soltanto metodologiche o epistemologiche, ma soprattutto etiche, e le risposte sono tutt'altro che scontate.

Nel solco di tali riflessioni, il testo "*Verità e Metodo*" di Hans-Georg Gadamer, pubblicato nel 1960, affronta alcuni aspetti delle scienze dello spirito (*Geisteswissenschaften*, secondo la definizione di Wilhelm Dilthey) tentando di emanciparle da quelle naturali. Esso ha per tema il problema della verità nell'arte. Distanziandosi radicalmente dalle posizioni del pensiero Occidentale, mantiene salda la concezione maturata da Heidegger in "*L'origine dell'opera d'arte*", secondo cui il concetto di verità in arte, proprio come il concetto dell'*essere*, ha mutato il suo senso ed è stato travisato. Responsabile di tale travisamento, secondo Gadamer, è Kant che nella sua "*Critica del Giudizio*" riteneva che l'arte fosse priva di verità, ossia non scoprisse nulla di vero se non la percezione di un sentimento, e che non potesse fornire il metodo "causale" da cui l'artista avesse tratto la sua opera. Infatti scrisse tali parole: «La ragione è questa, che Newton avrebbe potuto, non solo a se stesso, ma ad ogni altro, render visibili ed additare precisamente all'imitazione tutti i suoi passi, dai primi elementi della geometria fino alle grandi e profonde scoperte; ma nessuno Omero o Wieland potrebbe mostrare come si siano prodotte e combinate nella sua testa le sue idee, ricche di fantasia e dense di pensiero, perché non lo sa egli stesso, e non può quindi insegnarlo agli altri». ⁴⁶ Per Kant, perché si desse arte, dovevano essere presenti due caratteristiche, *il genio e il gusto*. Produrre in modo "eccezionale" significava saper far nascere nell'osservatore un sentimento universale determinato non da un *a priori* gnoseologico, ma dalle varie determinazioni dell'intelletto corrispondenti a un sentimento di piacere.

Il punto di partenza del suo discorso può essere rintracciato nella distinzione tra scienze della natura e scienze dello spirito; tale distinzione, secondo Gadamer, non fa altro che riproporre la stessa metodica delle scienze della natura in quelle dello spirito. Del resto, Dilthey stesso, aveva esplicitamente confessato di non volersi sganciare dal positivismo e anzi desiderava studiare lo spirito facendo uso del metodo induttivo. Egli non ricercava nelle attività spirituali delle leggi, ma, ciononostante, era convinto che si potessero trovare delle regolarità nei fenomeni. In netta rottura con questa posizione, Gadamer sostiene apertamente che l'ambito dello spirito esula dalla scienza, a cui pertanto non deve essere esteso il metodo scientifico. Lo spirito, e con esso l'arte, è portatore di una

⁴⁶ I. Kant, *Critica del Giudizio*, Editori Laterza, Bari, 2005, p.295.

sua verità inconciliabile con quella delle scienze. Si tratta dunque di indagare sulla verità presente nell'arte e per far questo bisogna rinunciare al metodo con cui procedono le scienze.

Gadamer è convinto che ci sia un ambito della verità cui si acceda senza quel metodo tipico delle scienze; il che è particolarmente significativo perché mette in luce come esista un tratto dell'umanità che non è affatto legato al progresso/processo scientifico. Nell'opera di Gadamer affiorano, in posizione centralissima, i termini "*Bildung*" (cultura, formazione, contrapposti al termine *Kultur*), "*sensus communis*" (senso comune) e l'idea di gusto, qui inteso come sede della moralità. Gadamer affronta il tema di come, in origine, il "gusto" riguardasse, propriamente, la sfera morale e non quella estetica, tant'è che le "belle maniere" sono ancor oggi, retaggio di quel passato. Il pensatore tedesco muove anche dall'amara constatazione che, al giorno d'oggi, l'arte sia completamente inutile, un semplice sovrappiù rispetto alla scienza. In tale prospettiva, la verità compete ormai soltanto a quest'ultima. Già Platone, Aristotele ed Epicuro ritenevano che i poeti fossero mistificatori, ma, in tempi remotissimi, ciò non era affatto vero, tant'è che pensatori come Parmenide ed Empedocle affidavano la verità di cui erano portavoce ai versi, componendo poemi filosofici. Con Hegel la *Bildung* è la razionalità che si fa universale, con un'evidente rinuncia al particolare in favore dell'universale: ogni cosa particolare, infatti, viene recuperata ad un innalzato livello universale dove è presente la vera "cultura". In questo *excursus* storico, molta attenzione viene prestata da Gadamer a Vico⁴⁷, a Shaftesbury, a Reid, a Hutcheson e, in generale, a tutta quella filosofia morale contro cui argomenta Kant: per tutti questi pensatori il problema etico è indissolubilmente legato ad un sentimento, e non alla ragione (come pretendeva il Kant della "*Critica della ragion pratica*"). Vico, dal canto suo, proponeva la "scienza nuova", basandola sul "*sensus communis*", poiché si tratta di una scienza che riscopre l'antico e lo ripropone come modello sottratto alla scienza meccanica di origine cartesiana, all'epoca dilagante.

«Ciò che indica la direzione alla volontà dell'uomo, pensa Vico, non è l'universalità astratta della ragione, ma l'universalità concreta che costituisce l'unità comune di un gruppo, di un popolo, di una nazione o di tutto il genere umano. La formazione di questo senso comune è perciò di importanza decisiva per la vita.»⁴⁸

A Vico spetta dunque il merito di aver evidenziato come, accanto a questo tipo di scienza, esistesse un altro ambito altrettanto degno di riconoscimento, ma funzionante in maniera diversa dalla metodologia deduttiva; in altri termini, è con Vico che inizia la battaglia contro la metafisica, dopo che con Cartesio diventa universale (a tal punto che il filosofo francese pretendeva di determinare perfino la realtà umana; ricordavo già sopra come Descartes avesse postulato un "*Discorso sul*

⁴⁷ Il testo di Vico che Gadamer prende in esame è *De nostri temporis studiorum ratione*.

⁴⁸ H.-G. Gadamer, *Verità e Metodo*, Bompiani, Milano, 2019, p.65.

metodo", indicando le regole corrette da seguire per una buona prassi investigativa). Vico, in questa prospettiva, riporta in auge la retorica come sfera non legata a determinazioni meccaniche o matematiche.

Ma cosa significa, in definitiva, parlare di "senso comune"? Se la scienza mi dice che la terra ruota attorno al sole, viceversa il *buonsenso* mi suggerisce che, ogni mattina, il sole sorge. Esso deriva da una lunga tradizione di pensatori che da Vico e attraverso Shaftesbury associa il termine senso comune al *senso del bene comune*, ma anche ciò che lo scozzese chiamava: "*love of the community or society, natural affection, humanity, obligingness*"⁴⁹. Un termine che l'umanista francese Salmasius traduceva in questo modo: "La mente moderata, ordinaria e consueta di un uomo, che decide secondo l'interesse comune e non rimette tutte le cose a proprio vantaggio, e ha anche un occhio di riguardo nei confronti di coloro a cui si rivolge, dal suo punto di vista con moderazione e cautela."⁵⁰ In questo senso è inteso come virtù sociale più che intellettuale o speculativa. Quindi, laddove la facoltà razionale viene meno, poiché non condurrebbe da nessuna parte, subentra il *buonsenso* che intreccia oltre ad un atteggiamento relativo, cioè in relazione alla situazione in cui sorge, i fondamenti di una filosofia morale che riconosce il valore della vita sociale. Anche Bergson nella conferenza tenuta alla Sorbona nel 1895 traduce in modo appropriatissimo "senso comune" con "*buon senso*". Il riferimento ai sensi, seppur presente, lascia spazio a quel *bon sens* che ha da fare i conti con il *milieu social*. È però quella capacità di approntare soluzioni adeguate al vivere quotidiano, non è un metodo, come disse Bergson, piuttosto *une certaine manière de faire* (Gadamer, 1960, pp.73-75). E Kant non fa altro che sopprimere il senso comune trasformandolo nell'ambito teoretico (la "*Critica della ragion pura*" per la sfera teoretica, la "*Critica della ragion pratica*" per la sfera morale).

Gadamer, fatte queste considerazioni, sottolinea come, al giorno d'oggi, chi si serve ancora del *senso comune* può essere accostato all'"Idiota" di cui parlava, in età rinascimentale, Cusano: l'idiota è infatti colui che sa di non sapere e che spiega le cose senza impiegare il metodo scientifico; egli agli occhi della società moderna è un "idiota", poiché essa ha eliminato ogni validità conoscitiva al senso comune, al socratico sapere di non sapere. Lo sforzo che intraprende Gadamer sarà allora quello di recuperare quel senso comune andato smarrito e, in questo progetto, fa riferimento al pietista Oetinger e al concetto di "*Herz*" cuore, che non spiega con ragione ma agisce d'istinto (come l'esempio dei padri che, "senza dimostrazioni", sono spinti a prendersi cura dei figli, Gadamer, 1960, p.79).

⁴⁹ Shaftesbury, *Characteristics*, trattato II, 1711, in particolare parte III, sez.I.

⁵⁰ Traduzione mia. "*moderatam, usitatam et ordinariam hominis mentem, que in commune quodam modo consulit nec omnia ad commodum suum refert, respectumque etiam habet eorum, cum quibus versatur, modeste, modiceque de se sentiens*".

Riconnettendosi, in qualche misura, a Pascal e sottraendo con decisione la verità ad ogni forma di metodologia scientifica, a suo avviso, si può e si deve procedere con la scrittura in modo spontaneo, così come l'albero cresce nel campo, poiché non esiste un metodo per insegnare la verità, esiste invece un modo diretto e comune, il sentire (Gadamer, 1960).

La prima sezione di "Verità e metodo" è dedicata, in buona parte, alla parola "*Erlebnis*" (letteralmente "vissuto", "esperienza vissuta"), impiegata da Gadamer in un'accezione particolare e differente da quella di Dilthey. *Erlebnis* era per Dilthey il fatto della vita nella quale si rispecchia ciò che si coglie nell'opera d'arte; Gadamer se ne serve come parola di rottura con la tradizione illuministica, cartesiana e metodologica. La convinzione di fondo è che la verità non sia sperimentale, ma del "senso comune", e questo non va contro la scienza in sé, quanto, piuttosto, contro chi vorrebbe estendere il metodo scientifico alle cose dello spirito. I pensatori della Scuola di Francoforte parleranno di comunità infinita della comunicazione e di verità come *consensus omnium* (Adorno e Marcuse) o, come dicevo sopra, in Wittgenstein verità come *concordanza di linguaggio fra le forme di vita*. Heidegger e, ancor di più, Gadamer cercano di riallacciarsi, in qualche modo, ai premoderni e di vedere non il mondo nell'essere umano, ma l'essere umano nel mondo.

Addentrando nel problema estetico, Gadamer, critica la moderna concezione per cui il fatto artistico sia, da una parte, distante dalla realtà concreta della vita e, dall'altra, impossibilitato a dar luogo ad un giudizio di verità o falsità (mutuato dalla stessa critica kantiana ed eredità della scienza del XIX secolo).

«L'esperienza dell'arte non può essere ridotta e rinchiusa entro il cerchio effimero della "coscienza estetica".»⁵¹

Al concetto scientifico, il filosofo di Marburgo fa corrispondere "la coscienza estetica", che ha un compito di astrazione, definito "differenziazione estetica", per cui l'opera d'arte viene irrimediabilmente dissociata e separata dal contesto vitale originario, ponendola quale *unicum* del giudizio estetico ch'essa veicola. Contro questa concezione, obietta che l'arte non può essere ritenuta come una semplice fantasticheria senza senso alcuno, priva cioè di forza gnoseologica, bensì è esperienza *del* mondo che si trova *nel* mondo (riprendendo il concetto di *Weltanschauung* già presente in Hegel⁵²), che cambia radicalmente chi la opera (H.-G. Gadamer, 1960) ampliando la comprensione di sé e del mondo che lo circonda.

⁵¹ *Op. cit.*, p.219.

⁵² «È dalla molteplicità e mutabilità delle visioni del mondo che il nostro concetto di *Weltanschauung* ha preso il significato che ci è divenuto familiare.» *Op. Cit.*, p.221.

«[...] ogni incontro con il linguaggio dell'arte è un incontro con un evento non conchiuso ed è esso stesso parte di questo evento.»⁵³

Il passaggio successivo è la costruzione dell'“Ontologia dell'opera d'arte” nel suo significato ermeneutico. Il complesso procedimento dell'arte è quello del gioco. Nell'etimologia stessa del termine, in tedesco *spiel*, è racchiuso il suo significato come «[...] Movimento di andare e venire che non è legato ad un fine determinato in cui trovi il suo termine.»⁵⁴ Questo tipo di significato lo mette in corrispondenza a più situazioni, sfruttando il senso del “qualcosa che è in gioco”. Esso pertanto esiste a prescindere vi siano dei giocatori, ha una sua autonoma realtà e consistenza. Spesso irretisce i fruitori a tal punto che si possa dire siano i giocatori stessi ad essere giocati (con il duplice significato che può emergere). L'arte, assunto possa essere identificata come “gioco”, che vive delle sue molteplici realizzazioni e interpretazioni, si trova ad affrontare il problema “mediale” fra momento originario (concepimento e realizzazione) e interpretazione, fruizione (Abbagnano, Fornero, 2000). Il problema estetico a questo punto diviene di natura ermeneutica, poiché attraverso l'interpretazione del presente si ricerca il significato del passato.

La similitudine per cui la mente è come una *tabula rasa*, nel pensiero gadameriano viene fortemente criticata. Infatti l'interpretante può “incontrare”⁵⁵ l'interpretato solo tramite una serie di “pre-comprensioni” e di “pre-giudizi”. Essi sono le nostre aspettative o gli schemi di senso che guidano le ipotesi di comprensione dell'interpretato. Questa situazione circolare, dà vita al cosiddetto *circolo ermeneutico*, che secondo Gadamer, Heidegger ha avuto il merito di non degradare a circolo vizioso. Esso è qualcosa di ineliminabile, che attua una condizione positiva del conoscere, come unico modo per accedere all'interpretato (Fornero, 2000). I pre-giudizi, messi alla prova di fronte “all'urto” con l'interpretato, possono essere rimessi in discussione ed osservati criticamente alla luce del continuo dialogo con il “testo” e quindi con l'interpretato. In questo modo è sempre possibile correggere il tiro e decostruire radicalmente i concetti che, originariamente, avevano mosso all'“incontro”.

«Chi si metta a interpretare un testo attua sempre un progetto. Sulla base del più immediato senso che il testo gli esibisce, egli abbozza preliminarmente un significato del tutto. E anche il senso più immediato il testo lo esibisce solo in quanto lo si legge con certe attese determinate. La comprensione di ciò che si dà da comprendere consiste

⁵³ *Ivi*, p.223. Corsivo nel testo.

⁵⁴ *Op. cit.*, p.231.

⁵⁵ G. Ryle scriveva in “*Lo spirito come comportamento*” «[...] solo i corpi si incontrano.» (ed. Laterza, Roma, 1982, p.8). Approfondisce anche l'aspetto che nell'atto dell'incontro si scatenano delle sensazioni: la vista, l'udito, l'olfatto e a volte il tatto. L'insieme di queste attività “motorie” fa parte di un più ampio contesto che definisce la legittimità all'approccio. La contestualità, proprio perché con-testualità, è mia quanto di quello che incontro e, soltanto nell'insieme più ampio delle significazioni, costituisce la mia storicità, il mio pre-giudizio, il mio modo di essere nei confronti dell'altro. E in ciò ha pregnanza il *buonsenso*.

tutta nella elaborazione di questo progetto preliminare, che ovviamente viene continuamente riveduto in base a ciò che risulta dall'ulteriore penetrazione del testo.»⁵⁶

Chi vuol comprendere un “testo” deve predisporre al dialogo con esso, che sottende il saper ascoltare e «lasciarsi dire qualcosa»⁵⁷, deve essere aperto all'alterità. Questo discorso, presente sia in Heidegger e riproposto in questo testo da Gadamer, fa eco al lavoro di Martin Buber (*Ich und Du*, 1923).

Il pregiudizio, che molto spesso anche per antichi retaggi baconiani, ha una valenza negativa, in “*Verità e Metodo*” non sempre si presenta sotto forma di proposizione falsa. Attraverso un'analisi storica emerge come il concetto negativo sorga durante l'Illuminismo. Ma, come il termine stesso ci suggerisce, esso non vuol dir nulla di più che un giudizio dato prima d'avere una visione completa del fatto. In esso non è già insita la falsità delle sue ipotesi. È soltanto in un momento storico determinato (l'Illuminismo), che il suo significato assume una specifica connotazione valoriale. Inoltre, il pregiudizio sta alla base della società stessa, poiché l'individuo si comprende innanzitutto secondo gli schemi irriflessi della propria famiglia, del proprio status, luogo di nascita e nazione.

Anche l'idea di autorità in Gadamer assume un aspetto positivo. Infatti la società umana, lungi dall'essere semplicemente un connubio di “violenti” e “bruti”, sa riconoscere nelle menti di chi ha maggior predisposizione e talento i giudizi migliori e ne riconosce i meriti. In questo modo si pone una netta distinzione fra *autorità* e *autoritarismo*. Infatti scrive: «[...] l'autorità delle persone non ha il suo fondamento ultimo in un atto di sottomissione e di abdicazione della ragione, ma in un atto di riconoscimento e conoscenza, cioè nell'atto in cui si riconosce che l'altro ci è superiore in giudizio e intelligenza, per cui il suo giudizio ha la preminenza, cioè sta al di sopra del nostro proprio giudizio.»⁵⁸

Analogamente, per ciò che riguarda la tradizione, anch'essa dev'essere accettata e, in un certo modo, compresa, poiché non esiste essere umano che non sia nato senza tradizione, la quale è caratteristica essenziale di ogni realtà storica. E la scienza dello spirito (*Geisteswissenschaft*) si rivolge essa stessa ad un passato che la tramanda «[...] come qualcosa che le parla, che la interpella».⁵⁹

⁵⁶ *Op. cit.*, p.553.

⁵⁷ *Ivi*, p.557.

⁵⁸ *Ivi*, p.579.

⁵⁹ *Ivi*, p.585.

5.1 L'ermeneutica gadameriana.

L'ermeneutica gadameriana pone un problema cruciale: l'interpretante e l'interpretato sono posti su un piano continuamente richiamantesi, ma allo stesso tempo estraniante. Questa sorta di dicotomia mette in evidenza l'aspetto storico, come distanza temporale, e quello invece della medesima processualità storica, che invece avvicina poiché entrambi parte dello stesso contesto. Queste due polarità consentono la prassi ermeneutica e permettono la comprensione del rapporto, a volte così ambiguo, fra interpretante e interpretato. Riporto per intero il passo in cui il filosofo prende in considerazione questo aspetto, ritengo possa essere utile per comprendere il lavoro degli altri autori che riprenderò nel prossimo capitolo:

«L'Ermeneutica deve muovere dal fatto che colui che si pone a interpretare ha un legame con la cosa che è oggetto di trasmissione storica e ha o acquista un rapporto con la tradizione che in tale trasmissione si esprime. D'altra parte, la coscienza ermeneutica sa che non vi può essere, nei confronti dell'oggetto, un legame immediatamente valido e indiscusso, come quello che si realizza all'interno di una tradizione non interrotta e sempre accettata. In realtà, si verifica invece una polarità di familiarità ed estraneità, ed è su di essa che si fonda il compito dell'ermeneutica; [...]»⁶⁰

In questo modo, il compito dell'ermeneutica, non è quello di fornire la metodologia corretta per comprendere, bensì chiarire le condizioni entro le quali il comprendere si verifica (Gadamer, 1960). I pregiudizi, le aspettative, le tendenze dell'interprete non sono semplici accessori che, a comando, possono essere messi da parte. Nel momento in cui egli attua il lavoro ermeneutico, potrà riconoscere gli aspetti che favoriscono la ricerca e quali invece la frainendono. È con la *distanza temporale* che, attraverso la tradizione, è possibile trovare un punto di connessione fra interpretante e interpretato, e capire quali pregiudizi portino al frainendimento che dicevo prima. Il comprendere è inserito entro la storia e deve tenerne conto; per questo, egli propone il concetto di "*wirkungsgeschichte*" ovvero la "storia degli effetti". Il nostro interesse storico, non si rivolge soltanto al fatto storico in sé, ma analizza anche "la fortuna" con cui esso è stato tramandato fino a noi e quali possano esserne gli effetti. Secondo Gadamer, questo è un precetto che ha significato teoretico (Gadamer, 1960). Ossia, chiunque si accinga a compiere uno studio su un'opera d'arte o un dato storico, deve sempre costantemente tener presente che questa "storia degli effetti" agisce sempre entro lui, anche inconsapevolmente, determinando gli esiti del suo studio. Spesso l'oggetto di ricerca e la sua problematicità sono dati da questi effetti. «Bisogna imparare a comprendere meglio sé stessi,

⁶⁰ *Ivi*, p.611.

riconoscendo che in ogni comprensione, se ne sia o no consapevoli in modo esplicito, è sempre all'opera questa storia degli effetti». ⁶¹

Tuttavia, pur riconoscendo questa caratteristica, l'interpretante non può ritenere l'azione pienamente risolta; piuttosto la *coscienza della determinazione storica* (*wirkungsgeschichtliches Bewußtsein*) è un momento stesso del processo di comprensione (Gadamer, 1960, p.623). Questa è coscienza della *situazione* storica (Gadamer, 1960, p.625), dove per situazione il filosofo intende «qualcosa dentro cui stiamo, nella quale ci troviamo già sempre ad essere, e la chiarificazione di essa è un compito che non si conclude mai.» ⁶² Non esiste, in questo senso, un punto di vista neutrale rispetto ad un qualsiasi *positum*, l'osservazione è sempre e comunque “contaminata”. In questa logica, dato che nessuno può liberarsi tanto facilmente da questi vincoli, l'obiettivo dell'interpretante sarà la “fusione degli orizzonti”, proprio come l'orizzonte del presente e quello del passato si costruiscono vicendevolmente mettendosi a confronto nel concetto di *tradizione storica* (vedi sopra). ⁶³ La “verità” delle scienze dello spirito si fonda su questo preciso nesso.

Emerge, pur avendo visto molto sommariamente l'opera di Gadamer, come l'ermeneutica sia anzitutto un dialogo fra presente e passato, che fa proprio linguaggio la tradizione, come punto d'unione fra i due. Nel dialogo tuttavia è richiamato il particolare modo d'intendere l'essenza del sapere, di platonica memoria, nell'arte del domandare. L'interpretante fa delle domande tentando di trovare delle risposte nell'interpretato, quest'ultimo a sua volta, sotto forma di testo, “consegna” altri stimoli alla domanda, per cui si configura come un processo infinito da dove ogni risposta culmina con una nuova domanda (Fornero, 2000). In questo modo, si fa spazio l'idea che non si possa mai raggiungere un sapere *assoluto*, come invece riteneva Hegel (in riferimento alla Storia dello Spirito).

Della parte terza e ultima di “*Verità e metodo*” non delinea tutti i passaggi che portano alla famosa frase che «l'Essere che può venir compreso, è linguaggio» (Gadamer, 1960), che non è utile ai fini di questo lavoro ⁶⁴.

Nelle ultime pagine, Gadamer riprende a considerare il *concetto di bello* (*Begriff des Schönen*) come utile strumento per delineare la critica al metodologismo delle scienze dello spirito. L'esperienza

⁶¹ *Ivi*, p.623.

⁶² *Ivi*, p.625.

⁶³ In parte, concetto già abbozzato nell'*osservazione partecipante* di Malinowski, come fusione dell'etnografo con il contesto locale di ricerca e la cultura studiata. Manca tuttavia l'aspetto critico del pre-giudizio (delle teorie di partenza e delle ipotesi) nonché dell'idea di studioso *super partes* lontano da ogni coinvolgimento personale.

⁶⁴ È molto interessante tuttavia la relazione fra linguaggio e testo, che in ambito antropologico si è esplicitata come vera e propria critica nei confronti di uno strumento, la scrittura, tradizionalmente ritenuta limpida e a-problematica. Nei prossimi capitoli, cercherò di avvicinare questo discorso a partire dalle innovative (per l'epoca) osservazioni di Clifford-Geertz.

dell'ermeneutica possiede la medesima struttura ontologica dell'esperienza del bello; l'incontro della verità in essa è paragonabile a quella di quest'ultimo, poiché si impone come "evidenza", infatti «le cose belle sono quelle il cui valore rifulge di per sé» (Gadamer, 1960). Rappresenta pertanto l'incontro con qualcosa che si auto-evidenzia, si mostra senza tuttavia determinare alcuna finalità ultima. È al di là di ogni metodo, poiché nel comprendere un "testo" il suo significato si impone come quando ci avvince il bello (Gadamer, 1960, p.997). Riprendendo il concetto di gioco, che avevo già affrontato in precedenza, il concetto di verità non avviene grazie soprattutto all'agire di un soggetto su una *cosa*, quanto all'agire di essa (sotto forma di tradizione, arte, linguaggio) sul soggetto. Come il gioco che governa i suoi protagonisti, così la verità è un evento, e l'essere umano non l'afferra, tutt'al più vi partecipa.

«Così non esiste certamente alcuna comprensione che sia libera da ogni pregiudizio, per quanto la nostra volontà possa proporsi di sottrarsi, nella conoscenza, al dominio dei nostri pregiudizi. Dall'insieme della nostra ricerca è risultato chiaro che la sicurezza fornita dall'impiego di metodi scientifici non basta a garantire la verità. Ciò vale in particolare per le scienze dello spirito, ma non significa una diminuzione della loro scientificità, bensì invece la legittimazione della pretesa di particolare significato umano che da sempre esse avanzano. Che nella conoscenza propria di esse entri in gioco l'essere stesso del soggetto conoscente è un fatto che indica in realtà i limiti del "metodo", ma non quelli della scienza. Ciò che non è dato dallo strumento del metodo, deve invece e può effettivamente essere realizzato attraverso una disciplina del domandare e del ricercare, che garantisce la verità.»⁶⁵

6. Momento storico.

Dagli anni '50 del novecento le discipline "umane" compirono un'importante virata entro la propria metodologia di indagine. Innanzitutto, ad essere rimessi in gioco (per utilizzare ancora una metafora cara a Gadamer) furono l'idea di scienziato, in quanto soggetto che si accinge a compiere alcune azioni per "comprendere" un oggetto del mondo, che si supporrebbe pronto alla manipolazione. Tale dubbio si ripercosse sulla validità stessa dei rimandi accademici con cui si profilava la "monografia scientifica" e le implicazioni furono molteplici. Alcune discipline si trovarono a rivedere totalmente il proprio statuto epistemologico e deontologico; l'antropologia, nata in seno all'epoca coloniale e spesso promossa e finanziata da quei governi, fu chiamata al difficile compito di ricollocare i propri scopi in un mondo in cui l'"accesso all'alterità" non era più legittimato e le implicazioni etiche spesso superavano quelle scientifiche. Dove e quando è possibile trovare un limite allo studio di culture? Quando è preferibile fare un passo indietro per rispettare, anche se la scienza chiederebbe tutt'altro, la complessità della vita di ciascun essere, non soltanto umano? In che modo fare scienza sociale senza prescindere dagli aspetti etici, che il "lavorare" con persone richiede? Come trovare gli

⁶⁵ *Ivi*, p.997.

strumenti adatti a ridare “spessore epistemico” alle scienze sociali, prescindendo da una metodologia legata anzitutto alla relazione nomotetica fra soggetto e dato?

La scoperta di queste e molte altre problematiche, investì discipline molto diverse, dalla filosofia alla fisica, dalla psicologia alla medicina, dalla sociologia all’antropologia e alla storia. Tutte accomunate dal desiderio di riproporre in modo critico lo studio. Azioni un tempo ritenute “naturalì”, ora venivano sottoposte a “verifiche puntuali” e, ciò che sembrava tutt’altro che artificiale, finiva per essere sondato al punto da proporre una nuova prospettiva. Di certo, non tutte le istanze scientifiche sentirono il dovere di accogliere tale paradigma quale strumento di arricchimento al sapere. Spesso si realizzarono “ibridazioni”, come accadde in ambito sociologico con la nascita della *Grounded Theory* (che prenderò brevemente in considerazione nel prossimo capitolo), oppure in netti rifiuti come da parte di alcune frange della filosofia della scienza o della filosofia analitica. Tuttavia le problematiche mosse in quegli ambiti fornirono nuove modalità di porre domande al “comprendere” e critiche molto spesso utili alla nascita di prospettive diverse. Le concezioni deterministico-strutturaliste iniziarono a perdere la grande popolarità degli anni precedenti (vero che i propri sostenitori, Levi-Strauss, giusto per fare un esempio, continuò a promuovere il proprio lavoro e, grazie al cielo, poté darci tutti gli spunti epistemologici da grande scienziato qual era). Tuttavia il mondo stava cambiando e non soltanto a livello accademico, ma politico, economico e culturale.⁶⁶ Le scienze sociali furono investite in pieno da questi grandi stravolgimenti e, prima o dopo, dovettero fare i conti con tutte le implicazioni del caso.

Per le parti a seguire terrei fermi alcuni punti che introducono al prossimo capitolo.

1. La *res cogitans* cartesiana si impose alla scienza moderna come razionalità rigorosa. Quest’ultima ne trasse le conclusioni che la mente, lungi dall’essere influenzata dal mondo esterno se si pone con un atteggiamento oggettivo, può scoprire le leggi che governano il tutto.
2. Con la scienza moderna occorre un nuovo concetto di *causa*, non più come in epoca medievale o antica immanente agli oggetti e sostanzialmente legata al volere divino, ma quale relazione fra oggetti. La causa è la relazione fra A e B ovvero ad A segue B, dove essa, se si ripete, diviene *regolarità* e, in questo senso, *legge*.
3. La scienza sperimentale esaltò la *verificazione*, secondo cui soltanto in un contesto di laboratorio, ovvero un contesto in cui è possibile favorire un’osservazione “oggettiva”, lo

⁶⁶ Le analisi di Adorno sul concetto di cultura di massa e moda nella “*Teoria della Halbbildung*” misero in luce le nuove sfide che il sapere era chiamato, e sotto certi aspetti lo è anche oggi, ad affrontare.

scienziato può postulare delle ipotesi che, se poi sono verificate dall'esperimento, potranno divenire vere e proprie leggi.

4. Esistono delle *regolarità di natura* che lo scienziato non può far altro che constatare nell'osservazione e da cui non può prescindere.
5. La scienza e la tecnica nel XIX sec. si legarono al concetto di progresso, immaginando un mondo in cui il succedersi delle generazioni potesse continuamente risolvere tutti i problemi delle precedenti, introducendo gli adeguati strumenti scientifico-tecnici o tecnologici.
6. Il positivismo promosse il culto del *dato*, come oggetto di certezza e sempre pronto ad essere analizzato. Scevro da qualsiasi contaminazione, l'oggetto può essere osservato analiticamente dallo scienziato che segue con precisione la metodica dell'indagine scientifica.
7. La "verità" poteva essere intesa come *adaequatio intellectus et rei*. Ovvero secondo la concezione logica per cui soltanto se ad una proposizione sussiste l'oggetto del mondo che denota, essa è vera.

I pensatori, tra cui Hume, Durkheim, Simmel, Weber, Heidegger, Wittgenstein, Gadamer, mossero alcune critiche a queste concezioni estese alla totalità delle scienze. Infatti:

1. Soggetto e oggetto sono posti in una relazione acritica, dove sembra che sia soltanto il primo ad intervenire sul secondo e che si suppone solidamente neutrale nei confronti di qualsiasi azione analitica.
2. La causa come legge non può essere assunta quale strumento conoscitivo, poiché, fondamentalmente, le leggi sono semplicemente regolarità che possono presentarsi in molte situazioni e tuttavia non costituirne un'abitudine.
3. La verifica, soprattutto nelle scienze sociali, non è uno strumento epistemico. La complessità dei fatti sociali non può essere verificata, pena la semplificazione dell'innumerevole quantità di casi.
4. Le *regolarità di natura*, in ambito sociale, non giustificano comparazioni e non confutano irregolarità. Semplicemente non esistono.
5. Lo studio delle società e delle culture da un punto di vista "progressista" è limitativo. Ovvero preclude l'ampiezza delle possibilità che il mondo ha di esprimere cultura, tradizione, innovazione e sapere. L'idea che si vada incontro ad un continuo progresso è, oltre che utopica, errata.

6. Proprio come la metafora del gioco di Gadamer, il soggetto che ritiene l'*oggetto* in modo "asettico" e neutrale sbaglia, poiché, il più delle volte, è lui stesso ad essere guidato nell'indagine dall'*oggetto*, che può nascondersi, sottrarsi, ritrarsi, mettersi in mostra, suggerirgli taluni spunti o negarsi. L'*oggetto* non è *positum*, piuttosto *diaphanum*.
7. La verità scientifica non è più "adeguamento" alla cosa, ma evento, vissuto, momento.

I Fuochi del cambiamento.

Seppur in modo sintetico e semplificato, nella prima parte mi sono concentrato principalmente sul corso secolare dei cambiamenti delle discipline umanistiche, su quanto la relazione con le nuove concezioni di mondo dall'età moderna in poi abbia determinato il loro percorso. Ora, data l'impossibilità, per il presente lavoro, di sondare un terreno vasto quanto le "nuove" problematiche delle scienze sociali del secondo Novecento, cercherò, nelle righe che seguono, di approfondire alcuni autori per addentrare la riflessione accademica proposta ed osservarne, nei capitoli successivi, il suo passaggio e trasferimento ad ambiti fondamentalmente slegati dalle pratiche universitarie.

È utile tuttavia, molto sinteticamente, problematizzare due concetti che per il mondo Occidentale rivestirono un ruolo di primordine e che, nel precedente capitolo, ho utilizzato e riproposto acriticamente. Il mio intento non è quello di affrontare analiticamente ogni singolo aspetto di un discorso addirittura millenario, bensì dare un piccolo cenno alla complessità dell'argomento che, molto spesso, vede l'utilizzo dei termini con innocenza in taluni testi, tanto accademici (manualistica) quanto normativi (modalità di intervento in specifici ambiti di contesto lavorativo). Non miro ad una possibile definizione, ma desidero affrontare tali "sabbie mobili", così che l'uso che ne farò nelle parti a seguire possa avere un peso non indifferente.

1. *Soggetto*.

Dal punto di vista etimologico come riportato nell'Enciclopedia Treccani (dizionario filosofico, 2009), ma anche grammaticale, la parola *soggetto* deriva dal termine latino *sub-iectum* che letteralmente significa "ciò che è gettato sotto", "ciò che è in una posizione di subordinazione". L'essere subordinato è legato alla parte del discorso che in linguistica è il fulcro della frase, il verbo. Ossia non è, come si può pensare comunemente, il *soggetto* colui che compie l'azione, bensì è il verbo che dà senso a tutte le parti della frase determinandone il significato. Nella forma passiva, sappiamo che il *soggetto* esplicitamente subisce l'azione. Se da un punto di vista grammaticale, queste affermazioni possono aver *un* senso, rivolgendosi a quello filosofico, acquisiscono un significato diametralmente opposto, per certi versi alternativo.

Nel mondo greco con *ὑποκείμενον*, ovvero ciò che è stato tradotto con *subiectum*, la subordinazione diviene un dato secondario per lasciare spazio al “ciò che sta sotto” ovvero il fondamento ontologico dell’ente in questione. E questo suo essere “sotterraneo” è ciò che permane, è la vera *sub-stantia*, ossia appunto quello che non cambia. Se qualsiasi ente che è al mondo è soggetto al cambiamento ed alla trasformazione, dev’esserci qualcosa di più profondo che invece rimane identico a se stesso, che mi permette di rispondere “con precisione” alla domanda socratica, *che cos’è?* (τί ἐστίν). Quando Roland Barthes riconosce la madre nella fotografia di una bimba (*Giardino d’Inverno*), rivedendo in quei tratti, così lontani nel tempo, la dolcezza e la bontà che la caratterizzarono, “osserva” il τί ἐστίν di sua madre. Ossia, egli fondamentalmente percepisce l’essenza o la verità di sua madre nell’istante del ricordo, trovando la presenzialità del suo essere *sub-stantia*, in questo caso fotografica, anche e comunque nel suo non esserci più. «[...] Quella fotografia del Giardino d’Inverno era per me come l’ultima musica composta da Schumann prima di crollare, quel primo *Canto dell’Alba* che si armonizza al tempo stesso con l’essere di mia madre e col dolore che la sua morte mi dà; [...] persuaso però che quella fotografia riuniva tutti i predicati possibili di cui era costituito l’essere di mia madre e di cui, viceversa, la soppressione o l’alterazione parziale mi aveva rimandato alle foto di lei che mi avevano lasciato insoddisfatto. Quelle foto, che la fenomenologia definirebbe degli oggetti “qualunque”, non erano che analogiche, suscitavano solamente la sua identità, non la sua verità; ma la Fotografia del Giardino d’Inverno, invece, era effettivamente essenziale, essa realizzava per me, utopisticamente, *la scienza impossibile dell’essere unico*». ⁶⁷

È con Aristotele che il soggetto ottiene lo *status* di *in-dividuo*, come essenza indivisibile ed elemento costitutivo di ogni cosa, distinto dagli accidenti. Si manifesta secondo tre differenti modalità, come *materia*, in quanto atta soltanto in potenza ad essere propriamente ciò che è, *forma*, quale realizzazione in atto, ed infine come *sinolo* (ossia unione) fra materia e forma. In questa visione del mondo qualsiasi ente è *ὑποκείμενον*. Nella cultura greca, la realtà è percepita come *Cosmo*, ordine e unità armonica fra uomo e natura, la cui tensione (espressa nella molteplicità e caducità) è livellata dal principio primo, l’ἀρχή, come sostanza eterna e immutabile che riunisce il molteplice. Questo pensiero rimane fondamentalmente inalterato, con le modifiche proprie dei sistemi filosofici che si susseguirono nel mondo tardo antico e medievale, sino all’età moderna.

Ho già in parte visto come con Descartes il soggetto in qualità di sostanza, secondo il ragionamento aristotelico, diviene emblematicamente la *sostanza pensante*, distinguendosi con decisione dalla materia quale *sostanza estesa*. Questo impianto concettuale dà vita alla cosiddetta “metafisica del soggetto” per cui, il mondo come entità esterna alla mente, può esistere soltanto in quanto *percepito*.

⁶⁷ R. Barthes, *La Camera Chiara, nota sulla fotografia*, Piccola Biblioteca Einaudi, Milano, 1979, p.72.

Da questo tipo di dualità nasce il nuovo significato di *oggetto materiale*. Leibniz prova a ricucire questo strappo con il mondo classico, secondo cui le idee (sulla scorta del pensiero platonico) sono ancora il fondamento della verità, che si esprimono nel soggetto metafisico, e nel caso dell'essere umano nella sua mente. Infatti un giudizio logico come "S è P", il cui predicato è già contenuto nel soggetto, ci dice che esso è la ragion sufficiente ossia la causa del suo predicato. In esso perciò sono già contenute le idee che si "verificano" nell'attribuzione. Nella proposizione «Colombo scoprì l'America» la ragione della scoperta è già in Colombo, ossia contenuta nel soggetto. L'idea di sostanza, per lo meno nella sua conoscibilità, viene criticata da Locke, il quale ritiene che soltanto empiricamente possiamo averne conoscenza, invece non potremo mai sapere cos'è sostanzialità. Allo stesso modo Hume, mettendo in discussione il termine soggetto, sottolinea come l'identità dell'io non possa essere giustificata né a partire dall'esperienza né dimostrata a seguito di un'argomentazione. «Per parte mia, quando mi addentro più profondamente in ciò che chiamo me stesso, m'imbatto sempre in una particolare percezione: di caldo o di freddo, di luce o di oscurità, di amore o di odio, di dolore o di piacere. Non riesco mai a sorprendere me stesso senza una percezione e a cogliervi altro che la percezione. Quando per qualche tempo le mie percezioni sono assenti, come nel sonno profondo, resto senza coscienza di me stesso, e si può dire che realmente, durante quel tempo, non esisto. E se tutte le mie percezioni fossero soppresse dalla morte, sì che non potessi più né pensare né sentire, né vedere, né amare, né odiare, e il mio corpo fosse dissolto, io sarei interamente annientato, e non so che cosa si richieda di più per far di me una perfetta non-entità. [...]»⁶⁸ Il pensiero moderno, in questo modo, "deruba" l'identità soggettiva del mondo esterno dando maggior rilievo al soggetto umano in contrasto con l'esterno e l'alterità. Il soggetto diviene entità metafisica autonoma, un polo di questa visione dualista; anche l'esito degli empiristi inglesi, pur giungendo a considerazioni scettiche, ripropone tale dualismo contrapponendo una dimensione soggettiva dell'esperienza ad una oggettiva della realtà esterna.

È Kant però che dà al soggetto il vero ruolo conoscitivo; infatti esso, soltanto leggendo gli oggetti a partire dalle forme *a priori*, quelle sensibili (spazio e tempo) e le dodici categorie dell'intelletto, è in grado di discriminare criticamente la realtà. Il soggetto diviene soggetto trascendentale come "Io penso", su cui poi si fonda l'oggettività della conoscenza empirica (Kant, 1781). Il pensare è un atto originario dell'io puro, poiché la prima percezione è appunto quell'"io penso" che già Cartesio aveva preso in considerazione. È proprio grazie a quest'idea del pensare che il soggetto empirico riconosce la propria identità. Tuttavia, a differenza del *cogito* cartesiano, Kant ritiene che l'"io penso" non possa avere carattere metafisico o sostanziale, ma funga semplicemente da contenitore per i pensieri che

⁶⁸ D. Hume, *Trattato sulla natura umana*, Laterza, Bari, p.263.

ogni soggetto empirico costruisce sulla realtà fenomenica. Il *corpus* delle critiche kantiane ha precisamente lo scopo di mettere in evidenza come il pensiero umano debba rivolgersi soltanto a quelle “entità” che sono “comprensibili” al proprio intelletto, che fanno cioè riferimento alle sue forme, mentre lasciare da parte quelle al di fuori del soggetto, poiché assolutamente inconoscibili (come l’idea di Anima, di Mondo e di Dio) (Kant, 1781). Ora, ad essere sottoposto ad analisi, è il soggetto nel suo ruolo conoscitivo. «[...] vi sono due ceppi della conoscenza umana – i quali derivano forse da una radice comune, ma a noi sconosciuta – cioè *sensibilità* e *intelletto*: attraverso la prima gli oggetti ci sono *dati*, mentre attraverso il secondo essi vengono *pensati*». ⁶⁹

Ormai, anche con il filosofo di Königsberg, l’aspetto unitario della realtà ha lasciato spazio all’idea di alterità ed estraneità tra soggetto conoscente e oggetto da conoscere, la cui relazione conoscitiva è monodirezionale. Con l’idealismo il soggetto non è più soltanto contenitore di pensieri, ma ritorna ad essere il principio metafisico della realtà. La trasformazione del significato di “soggetto” dal mondo antico ad oggi è ulteriormente identificabile a partire dalle definizioni che un dizionario italiano ne dà:

soggett¹ (ant. suggètt^o) agg. [dal lat. subiectus, part. pass. di subicere «assoggettare» (comp. di sub «sotto» e iacere «gettare»); cfr. subietto]. – 1. a. ant. Posto sotto, sottostante; anche sostantivato, ciò che sta sotto: Or come ai colpi de li caldi rai De la neve riman nudo il soggetto E dal colore e dal freddo primai (Dante). b. fig. Che è sottoposto, che deve sottostare all’autorità e al potere di altri, a istituzioni e condizioni generali o particolari: i popoli s. a Roma; essere s. a vigilanza speciale; un giovane ancora s. agli obblighi di leva; enti s. al controllo dello stato; diocesi immediatamente s. (alla Santa Sede), le cosiddette diocesi esenti, contrapp. alle diocesi suffraganee (v. diocesi); in senso morale: lo spirito non deve essere s. alla materia; in usi letter., sottomesso, che dipende o è dominato da qualcuno, da qualche forza: Or volge, Signor mio, l’undecimo anno Ch’i’ fui somnesso al dispietato giogo Che sopra i più soggetti è più feroce (Petrarca); Amor del quale i’ son sempre soggetto (Poliziano), suddito; finsero gli stoici esser Giove soggetto al Fato (Vico). 2. estens. Di persona che ha una particolare disposizione per determinate malattie e manifestazioni patologiche o altri disturbi, che ne è spesso affetta o colpita: è molto s. a raffreddori; va soggetta a forti mal di testa, a crisi isteriche, a improvvise amnesie. Di cose, esposto a danni, a calamità: zone s. a terremoti, ad alluvioni. ⁷⁰

soggett² s. m. [dal lat. tardo subiectum, sostantivazione del part. pass. subiectus: v. la voce prec.]. – 1. a. Argomento, tema: Don Rodrigo, senza indovinar precisamente il s. di quella visita, pure ... n’avrebbe fatto di meno (Manzoni); il s. del discorso, della discussione (in queste e simili espressioni, non differisce fondamentalmente da oggetto); il s. di una novella, di un dramma, di un film (nella critica letteraria soggetto, come fatto concreto in sé, è distinto da trama, che specifica lo sviluppo dinamico dei fatti); trattare un s. difficile, scabroso; tela, dipinto, scultura di s. sacro, di s. profano, ecc. b. In biblioteconomia, catalogo per soggetti (o per soggetto, o a soggetto), catalogo, di tipo semantico, le cui voci, ordinate alfabeticamente, esprimono

⁶⁹ I. Kant, *Critica della Ragione Pura*, Gli Adelphi, Milano, 2004, p.71.

⁷⁰ <https://www.treccani.it/vocabolario/soggett¹/>

sinteticamente i contenuti dei documenti. c. Commedia a soggetto, commedia dell'arte e delle maschere in cui era scritta soltanto la trama essenziale, mentre lo sviluppo dell'azione e del dialogo era affidato all'improvvisazione di attori di professione; recitare a soggetto, recitare improvvisando, come nella commedia a soggetto. Nel linguaggio teatrale si dava inoltre il nome di soggetti a quelle frasi, non scritte nel copione, cui può ricorrere l'attore che ha dimenticato una battuta, per guadagnare tempo: ricorrere ai soggetti. d. In musica, il tema che viene svolto in composizioni di stile prettamente contrappuntistico, come il ricercare e la fuga; può essere scomposto, scolasticamente, in capo (o testa), corpo e coda, corrispondenti ai motivi d'inizio, di centro, di conclusione di esso. Nello svolgimento della fuga è costantemente combinato col soggetto un contrassoggetto scritto in contrappunto doppio all'ottava, che può stare cioè indifferentemente sopra o sotto al soggetto e che non dista mai da esso più di un'ottava. e. In cinematografia, il progetto embrionale di un film, per lo più steso in modo da costituire già una guida per la realizzazione del film che se ne dovrebbe trarre, e distinguendo gli uni dagli altri gli episodi dell'intreccio, talvolta corredati dai dialoghi fondamentali. f. Con sign. partic., nell'uso ant. e poet., consistenza reale, realtà effettiva: Non far idolo un nome Vano, senza soggetto (Petrarca); quel vano Nome senza soggetto, Quell'idolo d'errori, idol d'inganno, Quel che dal volgo insano Onor poscia fu detto (T. Tasso). 2. a. La persona o la cosa che viene presa in considerazione per determinati motivi: il s. in esame, il s. di un'analisi, il s. di studio, ecc. Nell'ippica e nelle corse dei cani, l'animale che partecipa alle gare: un buon s.; corse per soggetti di tre anni; i s. sono ai nastri di partenza. Nella terminologia medica, persona, individuo, con riguardo a particolari caratteri clinici, a disposizioni patologiche, ecc.: la paziente è un s. nevropatico; intervento chirurgico eseguito in s. defedato; i sintomi delle malattie variano spesso a seconda dei soggetti. b. Nell'uso com. e fam. (con il sign. generico che si dà anche a individuo), persona, tipo, spesso in tono scherz. o spreg., e per lo più con riferimento alle qualità morali: questa peste ... ha spazzato via certi s., che, figliuoli miei, non ce ne liberavamo più (Manzoni); lo ritengono tutti un cattivo s.; va' là, che anche lui è un bel soggetto! c. Nel linguaggio giur., s. di diritto, ogni persona titolare di diritti e di doveri: nell'esperienza giuridica moderna, radicalmente diversa, sotto questo profilo, da quella dell'antichità (che ammettendo la schiavitù negava soggettività giuridica agli schiavi), è soggetto di diritto ogni persona umana fin dalla nascita; con sign. più specifico, si dicono s. di diritto le persone giuridiche, cioè quegli organismi unitari, costituiti da una pluralità di individui o da un complesso di beni, ai quali l'ordinamento giuridico riconosce capacità di agire; s. di diritto internazionale, l'ente destinatario delle norme dell'ordinamento internazionale, cui cioè queste norme si indirizzano per imporre obblighi o attribuire diritti, facoltà e poteri giuridici. 3. In botanica, sinon. di portainnesto. 4. a. In linguistica, la persona o la cosa, concreta o astratta, che nella proposizione fa l'azione o si trova nella condizione espressa dal verbo. Nella pratica scolastica, si usa distinguere dal s. grammaticale il cosiddetto s. logico, quello cioè che, pur non essendo sintatticamente il soggetto della proposizione, indica tuttavia la persona che compie l'azione, come è proprio, in partic., del compl. d'agente (per es., la frase passiva «gli alunni furono rimproverati dal maestro» equivale a quella attiva «il maestro rimproverò gli alunni»); nell'una e nell'altra, chi fa l'azione è sempre il maestro). b. Nella filosofia aristotelica e nell'aristotelismo, il termine soggetto (in lat. *subiectum*, traduz. del gr. *ὑποκείμενον*) indica etimologicamente ciò che soggiace o sottostà, e può designare sia la sostanza (v. sostanza, n. 1 a), sia la materia, cioè il sostrato su cui si imprime la forma individuante; nella scolastica fino a Cartesio, è la realtà sostanziale, l'esistenza reale delle cose (in contrapp. alla loro sussistenza nel pensiero, designata dal termine oggetto). Nella filosofia kantiana si afferma il sign. opposto del termine, per cui indica, in contrapp. a oggetto, l'autocoscienza, attività di sintesi e principio della conoscenza, sviluppandosi

quindi nell'idealismo e nel neoidealismo, fino al pensiero contemporaneo, come funzione fondamentale e attività creativa. ♦ Dim. e spreg. soggettino, soggettuccio; accr. scherz. soggettóne; pegg. soggettaccio.⁷¹

Nell'ampio spettro di possibili definizioni, la più comune è quella che vede il soggetto come colui che compie una determinata azione, sia pure che ne subisca gli esiti; anche se nel senso di "soggetto medico" o "soggetto ad una malattia" (ossia predisposto), e di "soggetto giuridico" ovvero legato a precisi diritti e doveri all'interno di una comunità che si riconosce sotto determinate leggi, s'insinua il dubbio dell'oggettualità del soggetto. Ciò che traspare, a mio parere, è l'"io" (soprattutto in modo astratto, con quell'aspetto simbolico di autocoscienza) che emerge in tutte le possibili definizioni e che, in qualche modo, si propone in opposizione all'*oggetto*, come ho avuto modo di leggere in un, ormai attempato, dizionario del 1965: «[...] Opposto a *oggetto*: "soggetto di un'azione; oggetto di una discussione". [...]».⁷² Non si fa altro che costruire la definizione rispetto a ciò che non è.

Ritengo non sia necessario approfondire ulteriormente l'aspetto storico filosofico del termine "*soggetto*", poiché credo di aver sinteticamente reso la complessità del discorso. Un tentativo (per citarne solo uno), che però non va oltre i settorialismi della disciplina, fu quello proposto da Heidegger per superare il concetto di *soggettività* e mettere in campo un nuovo concetto in grado di tenere assieme la polifonia della relazione *soggetto-oggetto* (*Subjektivität*, tradotto con *Soggettività*) proposto in una raccolta di conferenze e saggi pubblicata nel 1959 con titolo *In Cammino verso il Linguaggio*. Già sopra sottolineavo l'intenzione di non darne definizione, rischiando di relegarla a superficialità. Ciò che tengo a ribadire è l'aspetto problematico, celato dietro l'utilizzo acritico di un termine carico di significati, anche al di fuori dei contesti accademici. Questi pensieri, anche se non sempre ribaditi, fungeranno da monito per le parti a seguire ogniqualvolta faccia uso di questo termine.

1.1 Oggetto.

Etimologicamente parlando (Treccani, 2009), *oggetto* deriva dal termine latino-medievale *obiectum*, come participio passato di *obicere*, ossia "porre davanti", propriamente "ciò che è posto davanti". Anche in questo caso, la grammatica pone l'accento sulla "passività" dell'oggetto, poiché la persona o la cosa (sia essa concreta o astratta) subisce l'esercizio da parte di un'entità agente come soggetto dell'azione, sia anche solo l'osservazione. L'oggetto è anche la cosa altra, l'entità esterna con cui si "riconosce" il mondo. Tuttavia, anche in questo caso, il problema è più profondo.

La traduzione latina del termine greco *ἀντικείμενον* travisa, in un certo senso, il significato originale. Infatti *ἀντικείμενον* è "ciò che giace contro", ossia l'opposto, che ha ben poco a che vedere con

⁷¹ <https://www.treccani.it/vocabolario/soggetto2/>

⁷² A. Marzullo, *Il Dizionario della Lingua Italiana*, Fratelli Fabbri Editori, Milano, 1965, p.1190.

“*l’esser posto davanti*”, beninteso l’opposto può essere anche ciò che sta davanti, ma per gli antichi è il concetto che si contrappone ad un altro secondo un’antitesi di contrarietà o contraddizione. Le cose, poste come “oggetto” del pensiero, nel senso cui noi oggi le diamo, erano anch’esse *ὑποκείμενον* ovvero “soggetto”. Dal *De Anima* di Aristotele gli scolastici desumono il problema gnoseologico dell’“oggetto” e così danno vita ad una dottrina delle *species*, sensibili e intelligibili. Le *species*, frutto del processo di astrazione, rappresentano le caratteristiche formali, sia a livello dei sensi, sia a livello dell’intelletto, colte dal soggetto conoscente; rappresentano dunque l’oggetto in quanto presente al soggetto. E Tommaso d’Aquino, considerando la relazione tra *oggetto* come *species* e *oggetto* come *realtà in sé*, sottolinea che le *species* sono soltanto «*id quo res cognoscitur*», cioè il mezzo attraverso cui la cosa è conosciuta, e non «*id quod cognoscitur*»; sarà poi un problema cartesiano tentare di descrivere come il contenuto del pensiero non sia il mondo come realtà, ma come *cogitato*, da qui poi la questione della corrispondenza fra “pensiero” e “pensato”. Di nuovo, è con Cartesio che si presenta la complessità della *rappresentazione*, ossia della relazione fra due entità ormai divenute estranee.⁷³

Basti, per comprendere quanto nei secoli sia mutata l’idea di *oggetto*, il primo punto della definizione del termine in questione sul dizionario Devoto-Oli:

«**Oggetto** <og.gèt.to> (lett. *Obietto* o *obbietto*) s.m. **1.** Entità fisica o spirituale in quanto contenuto di un’esperienza o di un’attività (*l’o. della conoscenza, delle percezioni; l’o. dei miei studi*) identificabile anche in un “fine” (*l’o. di una ricerca, di un desiderio*) o in un argomento (*l’o. del discorso*) [...]».⁷⁴

La definizione mette in primo piano l’aspetto “cosale” dell’oggetto, sia esso materiale o astratto. Ciò che ne denota il carattere è l’azione subita, ciò che appunto ne lega inscindibilmente l’esistenza ad un soggetto: non si dà oggetto se non v’è soggetto. Ma sempre di entità separate si parla, dove, la meglio o la peggio, devono sempre essere imputate al secondo, colui che concretamente affronta la realtà, entità ignota ed esterna.

1.2 Questione tormentata.

Non è mia intenzione dar un giudizio di valore sul modo con cui riteniamo comunemente l’aspetto conoscitivo-relazionale, e come esso si sviluppi secondo una ben costituita logica, dove il moto “comprensivo” va dal conoscente al conosciuto, e quest’ultimo è pronto a “concedersi”. Del resto, non avrebbe alcun senso parlarne in questi termini. Ritengo più utile invece render manifesto il carattere temporale della visione scientifica, come esso sia condizionato dall’epoca in cui è sorto, con annessi non soltanto i contesti epistemologici, ma anche politico-economici. Valuto piuttosto di

⁷³ Per una maggiore disamina degli sviluppi storico-filosofici del termine si veda “*Il Dizionario di Filosofia*” Treccani, 2009.

⁷⁴ G. Devoto, G.C. Oli, *Il Dizionario della Lingua Italiana, Le Monnier, Pioltello*, edizione 2000-2001, p.1385.

fondamentale importanza tener presente la pregnanza simbolica della terminologia che sottende l'aspetto conoscitivo, a mio parere non indifferente. Ossia il soggetto, qual si voglia, è sempre e comunque ritenuto, all'interno di questa tipologia di relazione, il vero competente.

È la relazione, per fare un esempio, che si pone fra medico e paziente. Dove l'uno ha, soprattutto grazie ai propri trascorsi studi, la competenza ad affrontare un argomento (che in questo caso è l'oggetto nell'oggetto) ostico e ignoto, quale può essere la cura di una malattia. Il paziente, come oggetto portatore di estraneità a sé, percepisce la propria incongruenza e si pone quale "dato". La conoscenza perciò legittima. La problematica va ben al di là della semplice questione epistemologica, e tocca aspetti etico-giuridici, soprattutto come nel caso di cui dicevo. Infatti l'eziologia medica presuppone già la capacità di riconoscere uno *status* di anomalia in un individuo che, in talune situazioni, può non esserne a conoscenza, come ad esempio la carenza o l'eccesso di alcune componenti nel sangue, evinte da un esame ematico. In questo caso, il soggetto riconosce e classifica ciò che rende l'oggetto anomalo o "non comune", al di là del *sensu commune*. Per tornare al pensiero di Galilei, soltanto chi sa leggere il grande libro del mondo, potrà scoprirne tutti i segreti e conoscerne gli aspetti più complessi. E la realtà è scritta con caratteri matematico-geometrici, quindi soltanto gli scienziati matematici saranno in grado di comprenderla; allo stesso modo la malattia è scritta con caratteri medici, pertanto soltanto i medici sapranno leggerla correttamente.

Sono molte le situazioni in cui l'utilizzo comune di questi termini semplifica la realtà e rende razionale ogni aspetto della vita che diversamente non potrebbe essere "accettato". È indubbio il valore che per alcune discipline tale semplificazione ha significato. Tuttavia è legittimo domandarsi la modalità con cui sono utilizzati e quale messaggio, attraverso quell'uso particolare, vogliono veicolare. Cosa effettivamente si nasconde dietro la "docilità" dei termini e quali pratiche si voglia favorire, a discapito di altre. È in gioco una componente socialmente politica.

Per continuare questo lavoro, non posso non tenere presente questi aspetti. Soprattutto valga il grande contributo di pensatori come Foucault che intrecciarono termini comuni, vicende storiche, pratiche sociali, la correlazione di potere e sapere, e ne modellarono una visione critica della realtà. Perché, come scrisse negli *Annales* Tacito, riportando il discorso dell'imperatore Tiberio Claudio Druso al Senato: «[...] Tutto ciò che crediamo vecchissimo è stato nuovo un tempo: i magistrati plebei dopo quelli patrizi, quelli latini dopo i plebei, quelli degli altri popoli d'Italia dopo i latini. Anche questa decisione metterà radici e invecchierà, e ciò per cui ricorriamo ad altri esempi servirà da esempio un giorno». (Annali, XI, 24) Ricordare che l'uso odierno dei termini "soggetto" e "oggetto" è frutto di determinate scelte tanto storiche quanto epistemologiche, può, in qualche modo, gravarmi ulteriormente del loro peso; con la consapevolezza che, forse, è preferibile rendermi conto che ci

siano delle “sabbie mobili”, piuttosto che rischiarmi ad attraversarle. Dove la definizione, se c'è, mi indica soltanto il *momento* e non delimita un *εἶδωλον*.

2. Il Metodo weberiano: gli Ideal tipi.

La metodologia propria di Max Weber si origina nell'incontro con la complessità del rapporto conoscitivo, o meglio la difficoltà nel gestire l'ambiguità del reale, che spesso cela o mostra parzialmente se stesso. Se il sostrato delle *Geisteswissenschaften* e dello storicismo tedesco, sulla scorta del lavoro di Dilthey, era l'individualismo, con Weber si fa strada il desiderio di superare lo psicologismo, che rischiava di relativizzare il sapere ad un'infinità di interpretazioni. Per far ciò, mise in atto un nuovo strumento concettuale, dando vita alla categoria dei *tipi ideali* (Weber, 1922). Essi furono concepiti per ovviare un problema di fondo che nelle scienze sociali, al momento del lavoro di ricerca, sorgeva inesorabilmente. Nel momento in cui i concetti erano molto generali, era probabile che non potessero essere colte le peculiarità proprie di ogni concretizzazione del concetto; allo stesso modo, seguendo l'approccio storicistico, l'analisi di un momento storico in modo circoscritto e chiuso, non consentiva il confronto con fenomeni affini, seppur molto distanti. Proprio per superare tale problema concettualizzò il *tipo ideale*. Esso nacque perciò come strumento per consentire lo studio comparativo dei fenomeni storico-sociali. Con il *tipo ideale* lo studioso cercava di accentuare uno o più elementi delle prospettive su più fenomeni differenti, avendo il merito di mettere in luce la relazionalità insita in sistemi apparentemente chiusi e distanti: fu esemplare la connessione, attraverso appunto le concettualizzazioni *idealtipiche*, fra etica protestante (soprattutto calvinista) e nascita del capitalismo (Weber, 1905). Quanto, per l'appunto, aspetti religiosi ed economici possano essere ripensati sotto talune categorie che in parte abbracciano molteplici fenomeni anche distanti fra loro.

Tuttavia, per comprendere meglio l'uso che Weber fa dei *tipi ideali*, si può far riferimento all'analisi dei *tipi di potere*. Com'è possibile e in che modo un essere umano pretende di agire con “potere” su un altro essere umano consapevole che quest'ultimo obbedisca ai suoi comandi? Ovvero in che modo vi è il riconoscimento di tale categoria, a seconda del contesto in cui sorge? Weber giunse alla conclusione che si dovessero distinguere almeno tre categorie di potere:

1. quello *legale*, ovvero fondato su sistemi legislativi o contrattuali che presuppone una forte connotazione razionale.
2. Quello *tradizionale*, che fa della propria esistenza un aspetto della sacralità, legato non solo ad entità astratte, ma soprattutto a persone che “per tradizione” hanno il diritto di esercitarlo, oppure per l'investitura da parte di un potere superiore (sono numerosissimi i casi storici che possono fungere da esempio come l'incoronazione di Carlo Magno ad opera di papa Leone III).

3. Quello *carismatico*, si fonda sulla straordinarietà di valore di chi pretende obbedienza, vuoi per morale, religiosità o eroismo. (Weber, 1922; Coser, 1983).

Il potere non può essere un attributo, ma deve essere principalmente inteso come relazionalità tra chi lo esercita e chi lo subisce. È un ruolo inter-relazionale, infatti la ragion d'essere del potere è propria nel riconoscimento di chi lo esercita e di chi ne accetta le condizioni.

Con i *tipi ideali* è possibile formulare ipotesi mettendo in risalto il fenomeno, oppure individuare alcune cause che ne hanno scatenato l'insorgere. In questo senso è necessario costruire un determinato *tipo di potere* per comprendere che non ogni "pretesa" nei confronti di qualcuno determina un rapporto di potere. Infatti un lavoratore, riguardo alla sua pretesa di salario, non è padrone del datore di lavoro, ma, poiché sottostà ad un libero contratto di lavoro che implica la vendita di una merce di scambio, in questo caso la forza lavoro, è legittimato ad ottenere tale prestazione. Allo stesso tempo, non si può rischiare di fraintendere un reale rapporto di potere sorto da un contratto formalmente libero, come ad esempio quello tra datore di lavoro e lavoratore, cui il primo può esercitare il proprio potere sotto forma di ordini o disposizioni sul secondo; tanto quanto questo aspetto si poteva evincere da un rapporto tra feudatario e vassalli in un sistema economico feudale. (Weber, 1922) "Idealizzando" il fenomeno di potere è possibile creare correlazioni, nessi causali, quali per esempio l'emergenza del totalitarismo dalla fine del primo conflitto mondiale, dove l'aspetto carismatico e quello legale si influenzano vicendevolmente rendendo possibile l'oblio di un'intera nazione sotto il pugno di ferro di un Hitler o un Mussolini. Istanze storiche, "tradizionali", economiche, politiche trovano un terreno fertile di scambio entro tali concettualizzazioni epistemologiche.

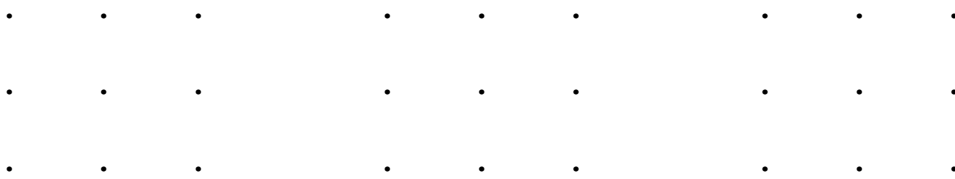
È in questo senso che Weber distingue tre forme di *tipi ideali*, teorizzando la complessità dei fenomeni indagati. La classificazione che egli opera si basa sul livello di astrazione dei *tipi* in esame (L.A. Coser, 1983):

1. I tipi ideali di *individualità storiche*, come ad esempio "la città occidentale", "l'etica protestante", o "il capitalismo moderno" come fenomeni che si manifestano in specifiche aree storiche e culturali.
2. I tipi ideali che designano *entità astratte storico-sociali*, come per esempio "la burocrazia", "il feudalesimo", che si possono trovare in un gran numero di contesti storici e culturali.
3. I tipi ideali come "*ricostruzioni razionalizzanti di comportamenti che hanno un carattere particolare*"⁷⁵, ossia, ad esempio, l'insieme delle proposizioni della teoria economica. Questi

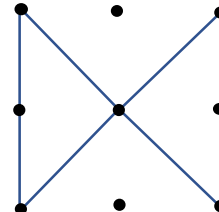
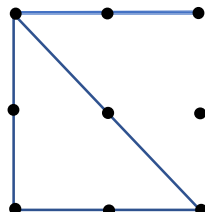
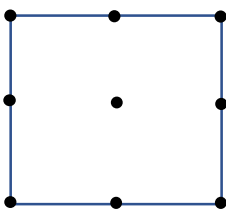
⁷⁵ R.Aron, *Le tappe del pensiero sociologico*, Milano, Mondadori, 1972, p.476.

Ideal tipi si riferiscono ai modi con cui si comporterebbero gli esseri umani se fossero spinti da interessi puramente economici. (Weber, 1922; Coser,1983)

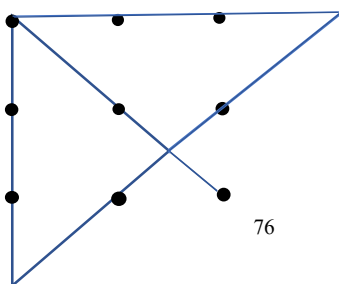
Ovviamente furono pensate come categorie per incasellare la complessità delle interazioni del vissuto. Inquadraivano appunto, cercavano di rendere un senso. Tuttavia è indubbio il valore scientifico che ebbero nel consentire la comparazione di fenomeni differenti e soprattutto il grande merito di rimettere sul piatto l'importanza dell'interdisciplinarietà, a cui appunto erano richiamati gli scienziati sociali che si accingevano a teorizzare sulla realtà. L'*Ideal-tipo* perciò non deve essere confuso con la forma di massima perfezione di un evento, non secondo il concetto platonico di idea, quindi neppure come modello. Esso ha un valore soprattutto concettuale; se posso permettermi un paragone, lo immaginerei come l'esempio di Norman Maier sulle "cornici". Disegniamo nove punti (vedi esempio sotto) su un foglio bianco, almeno tre volte, dopodiché proviamo ad unire questi punti con quattro segmenti senza sollevare la matita dal foglio.



Ora, supponiamo almeno tre fallimenti.



A questo punto, la soluzione.



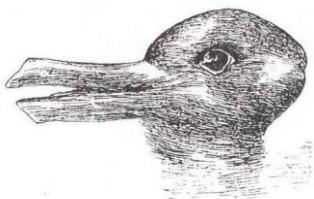
⁷⁶ Per una disamina più approfondita della tematica rimando a Marianella Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Bruno Mondadori, 2003, pp.23-31.

Concentrandomi sui tre fallimenti, posso osservare come il cambiamento di strategia rimanga all'interno della cornice concettuale che si origina dalla visione di un insieme di punti percepito come fosse un quadrato⁷⁷. Implicitamente, seppur nella consegna non vi sia alcuna restrizione, il mio ragionamento si concentra sul confine che il contorno dei punti mi suggerisce. In realtà, nessuno mi ha detto che non possa uscire dal fantomatico quadrato per tentare di risolvere il problema. Infatti, soltanto nel momento in cui riesco ad attuare una nuova prospettiva d'indagine ed osservazione, posso provare ad andare oltre l'immagine *formale* che mi si è stampata in testa. Ora l'immagine non è più la stessa, potrebbe trattarsi di una freccia o un aquilone e tuttavia questo sarebbe un aspetto.

Se i punti, disposti in quel modo, sono un quadrato ovvero confinano uno spazio entro cui agire, non c'è alcuna via di scampo. Uno dopo l'altro si susseguono i fallimenti. Se invece, quei punti, sempre disposti in quel modo, possono essere un quadrato, ma anche qualcos'altro, il dubbio è lasciato aperto e può intervenire come stratagemma efficace per risolvere l'enigma.

Mi pare, che anche il *tipo ideale* possa essere pensato in questo modo. È un cambio di prospettiva, pur mantenendo un insieme di categorie che indirizzano ad una visione del fenomeno, lascia aperta la porta al dubbio, alla problematicità, non chiude un sistema che in origine si ritiene già chiuso. Perciò dà gli strumenti per sconfinare in mondi molto distanti tra loro. Come ricordavo sopra, quello del contesto "etico protestante", dove l'idea che l'accumulo di risorse sia incoraggiato dalla divinità mentre al contrario la povertà sia addirittura un castigo, e quello della nascita del capitalismo moderno, dove appunto è esaltato spregiudicatamente l'accumulo di capitale, avrebbero sicuramente dato vita ad interessanti monografie di storia della religione o teologia e storia dell'economia, ma non avrebbero aperto alla nuova prospettiva di come l'identità economica possa essere pregna d'identità religiosa e viceversa, sconfinando pertanto in spazi non già espliciti. Il soggetto, in questo caso, non avrebbe fatto altro che riportare il senso dell'oggetto e prenderne semplicemente atto. Al contrario, grazie ad una visione altra, il senso inizia ad essere percepito come costruito o *finzione*, e ciò non significa che abbia meno valore o non possa avere un contenuto di verità, ma che il ruolo

⁷⁷ Al riguardo, la psicologia della *gestalt* ha mostrato come qualsiasi processo cognitivo comporti una strutturazione di campo, dove il soggetto decide cosa mettere a fuoco e cosa invece lasciare nell'indeciso e confuso. La *Gestalt*, ovvero la forma di ciò che stiamo osservando, ne risulta messa in discussione qualora percepissimo un nuovo aspetto, facendo in questo modo crollare la regola di fondo. L'immagine, molto famosa, della papera e del coniglio nello stesso disegno, per cui alcuni percepiscono prima l'una o l'altro, funge da esempio lampante di tale teoria.



dell'osservatore, in questo caso l'esimio Weber, contribuisca a dare senso al *sensu*, con tutte le implicazioni che ciò comporta.

3. La Scuola di Chicago.⁷⁸

Non si può dimenticare che il primo dipartimento di Sociologia degli Stati Uniti nacque a Chicago. Forse, non fu nemmeno il caso a far sì che entro quelle mura potesse trovare terreno fertile un così folto gruppo di ricercatori stimolato allo studio della realtà sociale. Fu così che Albion Small, nel lontano 1892, richiamato dall'allora presidente della nuova università di Chicago dal ruolo di preside del *Colby College* del Maine, assunse tale gravoso compito. In ciò, fu supportato da Charles R. Henderson, ex pastore che tuttavia tese a dare al dipartimento un connotato teologico piuttosto che sociologico. Lo dimostra il fatto che nei primi anni del Novecento si potessero trovare tesi con i seguenti titoli, "Momenti dello sviluppo teologico di Martin Lutero" oppure "I primi tre anni della vita di S. Paolo come cristiano". Tuttavia non mancarono primi contributi di interesse sociologico, come una tesi del 1901 intitolata "Studio su una comunità rurale di Chicago come tipico esempio dell'influenza dell'industria moderna sulla democrazia, con proposte positive" (L.A. Coser, 1983).

Al di là di queste poche informazioni, puramente aneddotiche, il contributo teorico e pratico lasciato in eredità dalla Scuola alle scienze sociali fu particolarmente notevole. Innanzitutto una nuova metodologia d'indagine rivolta anche all'aspetto qualitativo e non soltanto quantitativo. Inoltre, teoria e ricerca si fusero e, in numerosi lavori, ciò rimise in discussione quelle terminologie care alla scienza, che precedentemente analizzavo, le quali lasciavano all'oggetto il solo compito di "mostrarsi" e "rendersi accessibile". Non mancarono tuttavia le critiche, poiché l'intero lavoro della Scuola, che si sviluppò soprattutto nei primi trent'anni del Novecento, non sempre si distinse dalle posizioni positiviste, soprattutto per la missione di riconoscimento scientifico cui la sociologia tendeva (Lengermann, 1979; Hannerz 1980/1992). In alcuni casi fu criticata la mancanza di una riflessione principalmente metodologica, nonostante una grande varietà di approcci alla ricerca (Magde, 1962/1966; Platt, 1997).

Ora, per dare seguito al lavoro intrapreso in questo breve capitolo, è importante tener saldi alcuni insegnamenti che questa Scuola tentò di trasmettere o rivalutare a partire dall'importanza della ricerca sul campo. Come spesso dovette "scendere a patti" per legittimare la propria istituzionalizzazione. Fin dai primi anni, gli aspetti che interessarono maggiormente la comunità sociologica di Chicago furono l'industrializzazione, l'urbanizzazione, l'immigrazione e la criminalità in un territorio tanto

⁷⁸ Le osservazioni del presente paragrafo si basano principalmente sulla lettura dell'articolo di Ivana Acocella, *La Scuola di Chicago: tra innovazione e tradizionalismo*, *Neuroscienze e scienze sociali*, 53, 2010. Riporto il link: <https://journals.openedition.org/qds/709#article-709>

vasto e variegato qual era una metropoli. Già Small, ritenne la città, quale contesto urbano in costante mutamento, il luogo più adatto per la ricerca sociale. Furono tuttavia i sociologi di seconda generazione come William Isaac Thomas e Robert Ezra Park che concretizzarono i primi tentativi di fusione fra teoria e ricerca.

Il dipartimento nacque principalmente con una finalità pragmatica, ovvero sia con Small che Henderson l'idea di sociologia aveva un carattere riformista e sotto certi aspetti anche moralista; infatti ritenevano che questa specifica disciplina dovesse essere utile a sanare la società in quanto risposta morale ai problemi sociali; è evidente che in questi primi anni predominò l'interesse etico-fideista. Con Thomas e Park la sociologia si allontanò da tale finalità, per divenire eminentemente la scienza della società. L'interesse si mosse principalmente attorno all'idea di cambiamento sociale e disorganizzazione sociale. Il contributo di Simmel, che si orientò principalmente allo studio dei processi di cambiamento, fu il substrato teorico che accompagnò le ricerche con obiettivo l'individuazione della forma con cui una società funziona. Tale obiettivo si prefigurava la possibilità di trovare, come avviene per le scienze naturali, alcune leggi scientifiche che consentissero la spiegazione del divenire e dell'ordine sociale. Comunque, l'approccio di ciascun pensatore si volse a quegli aspetti del reale che più si trovavano in sintonia con il proprio interesse e substrato intellettuale.

- *Albion Small*. Basandosi principalmente su una formazione scientifica di stampo comtiano, oltre che alla dottrina evoluzionista di Spencer e all'adattamento funzionale di Schäffle, riteneva che la sociologia, al pari di qualsiasi altra *scienza obbiettiva*, fosse capace di spiegare la storia umana mediante leggi generali in grado di consentire la predizione di "eventi sociologici" futuri. Osservare, analizzare ed arrivare ad obbiettive generalizzazioni era il risultato di un'investigazione in grado di rispettare canoni di scientificità quali la neutralità valoriale, l'obbiettività e l'analisi teorica induttiva fondata empiricamente sull'osservazione dei dati (Coulon, 1992).
- *William Isaac Thomas*. L'obbiettivo del suo approccio fu anch'esso rivolto all'istituzionalizzazione scientifica della disciplina, fondata su un *corpus* di leggi sulla società umana. Il suo metodo di indagine presupponeva la complementarietà fra soggettività e oggettività della situazione entro cui il soggetto operava. Tale approccio venne formulato accademicamente nel testo *The Polish Peasant in Europe and America* scritto con Florian Znaniecki tra il 1918 e il 1920. In esso veniva analizzato il fatto che per conoscere la condotta umana si dovesse comprendere l'interazione fra gli atteggiamenti individuali e i valori

sociali.⁷⁹ I dati su cui il ricercatore doveva concentrarsi (gli oggetti della Sociologia) erano quindi gli atteggiamenti individuali e i valori sociali, quelle regole che poi erano in grado di vincolare l'agire individuale, spingendo a far sì che gli agenti sviluppassero un certo adattamento alla norma e attribuissero a quella regola un certo significato, trasformando la regola stessa in un valore. Un altro aspetto su cui si concentrò Thomas fu la discussa questione della causalità. In che modo, se anche le scienze sociali al pari di quelle naturali potevano trovare delle leggi generali, i fatti erano analizzati secondo concatenazioni causali? A differenza delle leggi fisiche, quelle sociali non potevano derivarsi conseguentemente l'una dall'altra senza l'intervento di qualche soggetto che "interferiva". Infatti gli stessi autori scrissero che la causa di un fenomeno sociale o individuale non fosse da rintracciarsi semplicemente in un isolato fenomeno sociale o individuale, ma da una combinazione di entrambi (Thomas, Znaniecki, 1918-1920). In questo senso, l'aspetto innovativo fu l'attenzione rivolta al condizionamento dei fattori esterni combinato al vissuto di ciascun individuo o gruppo su cui appunto veniva costruita una sorta di "unità di valore" della situazione, a sua volta influenzata dall'acculturazione e dal contesto sociale in cui il singolo si trovava ad operare. In un certo senso, Thomas propose un approccio "interazionista" (Corradi, 1998), integrando alla ricerca gli aspetti intenzionali dell'azione e il condizionamento del contesto socio-culturale. In questo modo, si diede nuovo valore a quegli aspetti del vissuto che la scienza considerava soltanto superficialmente come diari, lettere, articoli di giornale, rapporti di assistenti sociali o relazioni di corti giudiziarie, ecc. Inoltre, la parte autobiografica assunse un nuovo carattere euristico e divenne un aspetto da non sottovalutare durante il lavoro di ricerca. Ciononostante, in che modo tutta questa massa di dati raccolta, che molto spesso apriva all'*horror vacui* di un caos teorico, poteva essere resa secondo il canone scientifico? Attraverso la formulazione di leggi!

«una causa [...] deve per definizione avere sempre e necessariamente lo stesso effetto» (Thomas e Znaniecki, 1918-1920/1968, vol. I, 40).

Per spiegare l'insorgere di un nuovo atteggiamento bisognava identificare l'atteggiamento e il valore preesistente, inoltre individuare nella loro correlazione la sua causa necessaria e

⁷⁹ «Per valore sociale intendiamo ogni dato che abbia un contenuto empirico accessibile ai membri di un gruppo e un significato in riferimento al quale esso è o può essere oggetto di attività [...] Il significato di questi valori diventa esplicito quando li consideriamo in connessione con azioni umane [...] Il valore sociale si contrappone così alla cosa naturale, che ha un contenuto ma, in quanto parte della natura, non ha nessun significato per l'attività umana e viene trattata come "priva di valore" [...] Per atteggiamento intendiamo un processo della coscienza individuale che determina l'attività reale o possibile dell'individuo nel mondo sociale [...] L'attività, in qualsiasi forma, è il legame di essi». (Thomas e Znaniecki, 1918-1920/1968, vol. I, 26-27).

sufficiente (Thomas, Znaniecki, 1918-20). Ossia basandosi su una metodologia di stampo sperimentale, la comparazione fra atteggiamenti e valori differenti permetteva di risalire ed isolare gli elementi costanti e semplici su cui appunto fondare le leggi di causalità. La scientificità di tale approccio andava perciò di pari passo con il rigore cui erano comparati e selezionati gli elementi, e, non di meno, con la precisa enumerazione dei passi compiuti durante l'osservazione, per arrivare a comprendere se un atteggiamento dovesse essere legato ad un solo contesto o potesse fungere da generalizzazione. Un altro aspetto fondamentale del metodo era che lo scienziato sottoponesse a continue verifiche e confutazioni le proprie generalizzazioni.

- *Robert Ezra Park*, giunse al dipartimento su invito di Thomas, il quale, conoscendone l'interesse per l'osservazione critica dei fatti (aveva un passato da giornalista), lo volle nel gruppo di sociologi a Chicago. Il suo desiderio di descrivere la quotidianità di una metropoli venne coniugato ad una serie di quesiti teorici nati dal bisogno di sistematizzare il lavoro osservativo. Secondo Park, non si poteva fare ricerca senza un quadro di riferimento concettuale con il quale orientare le indagini, dar senso a quesiti, e classificare in modo sistematico i risultati al fine di descriverli in modo generale. Non scrisse nessun testo puramente teorico, anche se nella vastità delle proprie ricerche prendeva sempre in considerazione le problematiche epistemologiche che sottendevano. Soprattutto, durante i seminari o i corsi dove gli studenti facevano domande in questo senso, cercava di trovare delle concettualizzazioni in grado di dare risposte a partire da uno strumento di classificazione (Coser, 1971). Anch'egli si interessò agli aspetti patologici della metropoli. Inoltre, proprio come i suoi predecessori, nutriva il desiderio di trovare, dallo studio delle situazioni, i processi che sottendono la formazione della società. In questo modo riteneva di saper individuare le leggi che potessero spiegare il divenire sociale e favorire la predizione dell'ordine futuro. Diversamente dalla storia che prevedeva la descrizione dei fatti come sono avvenuti nel tempo e nello spazio, la sociologia doveva privilegiare l'esperimento e l'osservazione per ottenere delle leggi che andassero al di là del singolo evento spazio-temporale.

Un aspetto metodologico interessante, e per certi versi innovativo, fu il paragonare la "comunità" umana all'ordine vegetale e animale. Infatti, sostenendo che in qualsiasi comunità tre sono le caratteristiche fondamentali, 1) popolazione organizzata territorialmente; 2) più o meno radicata sul suolo che occupa; 3) le cui unità vivono in simbiotica interdipendenza; riteneva che le popolazioni fossero coinvolte in una complessa forma di cooperazione competitiva (Coser, 1971). Tale competizione doveva dar luogo alle due componenti più

significative di un complesso ecologico, il dominio e la successione. Così come animali e piante entrano in competizione in un territorio per il controllo delle risorse, allo stesso modo, in un contesto ecologico urbano gli esseri umani raggiungono uno stato d'equilibrio soltanto a seguito di un processo che porta taluni a predominare su altri, raggiungendo uno stadio di livellamento che sarà rimesso in discussione soltanto al presentarsi di nuove componenti esterne a quel contesto ecologico. In questo modo, nacque il concetto di "area naturale". La città è composta da una costellazione di aree naturali, ognuna delle quali è chiamata ad assolvere al proprio compito nell'economia di ordine ecologico e sociale. All'interno di tali aree gli esseri umani sono accomunati da slanci competitivi e, allo stesso modo, essi influenzano determinati stili di vita, costumi, istituzioni e simboli propri (Park, 1952). È a questo punto che l'area naturale si trasforma in area culturale. Ora Park, a partire dall'analisi dell'ecologia umana giustifica la possibilità di arrivare alla formulazione di leggi, sostenendo che la sociologia, con una trasposizione concettuale e metodologica dalle scienze naturali, possa individuare delle regolarità buone per diversi contesti sociali. Infatti l'idea della città come "organismo spaziale" che nasce e si sviluppa seguendo "direttive naturali" non governabili da esseri umani, ovvero l'adattabilità all'ambiente in cui ciascuna componente svolge il suo ruolo in un contesto di interdipendenza, può riscontrarsi in modo simile ovunque. Quindi, al di là delle differenze storiche o di organizzazione, talune generalizzazioni sorte dallo studio di contesti ecologici a Chicago valgono anche in altri contesti ecologici metropolitani.

È utile tenere presente l'interesse che la scuola di Chicago e, nella fattispecie, Park ebbero nei confronti della ricerca qualitativa. L'osservazione diretta e la raccolta di storie di vita o documenti personali, contribuirono a rimettere in gioco la complessità del reale superando, molto spesso, le specializzazioni di ogni disciplina. Fu proprio Park a dare uno spessore epistemico alla ricerca etnografica, anche sulla base delle nuove proposte teoriche provenienti dal mondo antropologico che a Chicago aveva sede nello stesso dipartimento. Poiché soltanto immergendosi nel contesto sociale che si desiderava studiare, quindi "sporcandosi i pantaloni" per parafrasare Park, era possibile avere una vaga idea sul dinamismo processuale dell'ordine sociale. I fenomeni, per essere compresi, dovevano essere visti nel loro *habitat* naturale, proprio come insegnava l'antropologia dalla fine del XIX secolo che anch'essa era passata per i dotti conoscitori di culture da *armchair* e salottini vittoriani, abbandonandoli poi al loro *brandy* e alle loro certezze. In questo modo, veniva riconsegnato ad interesse accademico l'aspetto soggettivo del reale e, dalla commistione con analisi oggettive, si originava una teoria sociologica partecipata ed eclettica. In verità, nessun testo metodologico venne

prodotto in questi decenni; tuttavia, il gran numero di ricerche sul campo contribuì ad evidenziare “stratagemmi” o come dirà Becker “trucchi” per la rilevazione dei dati nel contesto quotidiano.

3.1 Alcuni limiti.

Questo tipo di metodologia, molto innovativo per il tempo, rimase tuttavia legato a quegli schemi di legittimazione accademica cui la disciplina ed i suoi maggiori esponenti si sottoponevano. L’aspetto soggettivo e, se si vuole, fortuito delle ricerche sul campo finì per risultare una componente marginale sottoposta a continue verifiche positiviste. Rimanendo imprigionata in una visione tradizionale di scienza non poté esprimere pienamente il valore euristico di questo approccio al complesso e all’incerto.

Fondare una disciplina secondo i canoni di legittimazione scientifica, non consentiva una corretta collocazione del significato soggettivo nel lavoro di ricerca, pertanto il distacco professionale dal proprio oggetto di studio (peraltro tutt’oggi sostenuto negli ambienti di lavoro; come un individuo x sia tenuto a divenire individuo y in un contesto lavorativo, mettendo da parte un sé che vive la fluidità del divenire), rimanendo neutrale all’osservazione. In questo senso fu promosso il tipo di ricerca impersonale tesa a non alterare l’equilibrio già precario di un “oggetto pericoloso”, da manipolare con cautela. La legittimazione della presenza del ricercatore nella monografia sarà soltanto una conquista degli anni ’50 del Novecento. Riporto un simpatico esempio (Malinowski, *Giornale di un antropologo*, 1967): quando la moglie di Malinowski, alla morte dell’etnografo, diede alle stampe il suo diario di campo, rendendo pubbliche certe esternazioni non proprio “accademiche” che condizionarono la sua presenza come studioso alle Trobriand, non trascritte nella monografia del ’22, scosse il mondo antropologico riportandolo ad una dimensione squisitamente profana e fallibile.

Gli aspetti singolari della ricerca ovvero l’evento o la situazione presi in esame non erano fine a se stessi, bensì rimandavano ad una possibile generalizzazione, inserendoli in un quadro concettuale e teorico più ampio al fine di individuare regolarità al di là di tempo e spazio, mediante una teorizzazione induttiva. In realtà, nessuno di loro pervenne a vere e proprie leggi alla Newton, come possiamo intendere la legge di gravitazione universale⁸⁰, ma giunsero ad astrazioni concettuali tipo classificazioni, tassonomie, categorie, in grado di trascendere il particolare per avere una visione universale sull’evento.

⁸⁰ La legge di gravitazione universale sappiamo che fu soppiantata dalla fisica relativistica dei primi del Novecento. Ho intenzionalmente utilizzato questo esempio per rendere l’aspetto d’incertezza che caratterizza certe nozioni che si ritiene siano ovvie; Popper, presenziando ad una conferenza di Einstein nel 1919 a Vienna, rimase impressionato dal modo con cui il fisico descriveva quegli aspetti che verificavano la sua teoria così come quelli che invece la confutavano. Riflettendo su questo approccio metodologico giunse a ritenere la falsificabilità il criterio di scientificità; questa disponibilità a tenere la porta aperta al dubbio è ciò che interessa il presente lavoro.

Sappiamo che non tutti i cigni sono bianchi, poiché il particolare ci dice che potrebbe essercene anche solo uno nero, tuttavia proprio grazie a questo tipo di astrazione, è consentito poter evidenziare alcune caratteristiche ordinabili come il becco piatto, la zampa palmata, il piumaggio, individuabili su una più vasta gamma di soggetti presi in esame.⁸¹ E comunque ci ricordiamo che la questione è irrisolta. Tutt'al più abbiamo uno strumento, un metodo, ma non è esso stesso la verità.

I sociologi di questa scuola pertanto tentarono di appianare le irregolarità (il cigno nero), ricercando i caratteri essenziali, ossia la *substantia*. E tale caratteristica rimase non soltanto nei primi studiosi come Thomas, ma fu riproposta da Park, Burgess e Thrasher. L'interesse per la specificità era soltanto marginale, in funzione dei tratti tipici che potessero generalizzare la "tipica banda giovanile" oppure "il tipico quartiere suburbano di immigrati". Con queste categorie, gli studiosi, ritenevano di aver consegnato alla comunità scientifica ed agli studenti rappresentazioni fedeli della realtà. Attraverso le comparazioni la Scuola giunse ad asserzioni analogiche; infatti con le analisi proposte sulla metropoli di Chicago, assunta come "modello" di città per altre analoghe, gli studiosi ritenevano di aver classificato le tendenze generali che accomunavano contesti simili o analoghi. Inoltre, la suddivisione e distribuzione spaziale di alcuni fenomeni come i suicidi, le bande, il vagabondaggio, la piccola criminalità o quella organizzata, etc. venivano comparati sulla base di quella che sembrava un'ecologia umana in grado di garantire gli strumenti adatti a dare un senso alla molteplicità. Spesso tuttavia, tale impostazione concettuale, finiva per codificare e definire entro uno spazio limitato, appunto ecologico, i processi di formazione della società, limitando gli stessi ad una visione monotematica centrata sul riconoscimento naturale del "processo" locale. Anche Thomas, pur non rientrando nella tematica dell'ecologia urbana, muovendosi con l'interesse di ottenere leggi universali, diede ai dati qualitativi il solo significato di mezzi per la formulazione di leggi sociologiche sul divenire della società.

Un folto gruppo di sociologi ha criticato l'uso indefinito dei materiali di ricerca raccolti. Questi ritenevano infatti che l'utilizzo di una metodologia qualitativa, come base induttiva per la formulazione di leggi scientifiche, "sminuisse" il ruolo stesso dei dati e li relegasse ad un ambito pre-scientifico ossia fossero formalmente legati al momento in cui sorgono le ipotesi, poi verificate mediante tecniche quantitative, le uniche considerate veramente scientifiche e calcolabili. Altri invece ritennero che le problematiche fossero da individuare nelle categorie analitiche utilizzate per analizzare questi materiali. Il limite pertanto della Scuola di Chicago sarebbe quello d'aver riletto i dati raccolti seguendo una metodologia qualitativa utilizzando l'impianto teorico e concettuale

⁸¹ Ho fatto uso di tale similitudine soltanto a fini d'esempio; anche questo approccio è parziale.

tipicamente formulato per l'analisi di dati quantitativi, piuttosto che categorie ermeneutico-interpretative (Denzin, 1986).

Tuttavia, non posso intendere la scarsa sistematicità dei lavori di Chicago come un aspetto negativo. Anzi, probabilmente gli stessi esponenti si resero conto dell'impossibilità di racchiudere la fluidità e diversità della realtà sociale in un unico impianto concettuale, allo stesso modo come non riuscirono a giungere alla formulazione di leggi che sottendono lo sviluppo sociale. Gli aspetti soggettivo e oggettivo della ricerca scientifica, nel loro reciproco condizionarsi senza un'unità di senso fondamentale, contribuirono a manifestare ulteriormente l'inadeguatezza del visto, letto, compreso e concluso. Proprio come riportavo sopra da Wittgenstein: «6.372 Così si arrestano davanti alle leggi naturali come davanti a qualcosa d'intangibile, come gli antichi davanti a Dio o al Fato. E ambedue hanno ragione, e ambedue torto. Gli antichi sono, tuttavia, in tanto più chiari in quanto riconoscono un chiaro termine, mentre il nuovo sistema pretende che *tutto* sia spiegato». ⁸² A Chicago non riuscirono a spiegare tutto. ci provarono! Non tutti i tentavi però furono vano ozio letterario; valga anche solo il fatto che ancor oggi ci confrontiamo con tali contributi e quanto numerosi siano gli spunti teoretici con cui rimettere in gioco le categorie odierne di far scienza sociale. In fondo, gli esponenti della scuola compresero la vastità del reale e, lasciata ogni pretesa di completezza, gettarono le basi per una nuova prospettiva accademica rivolta anche e soprattutto ai “vissuti quotidiani”.

4. Interazionismo simbolico e concetti sensibilizzanti.

Come per ogni tipo di scienza, anche quelle sociali sorgono dal confronto di una comunità scientifica, che nel tempo e nel susseguirsi dei propri esponenti, problematizza o rivede concettualizzazioni teoriche. Spesso, come nel caso del concetto che affronterò nel presente paragrafo (come ho già visto per le parti precedenti, dove l'aspetto storico non è secondario), è necessario seguire la sua lunga genesi. Al tempo stesso, non è meno importante sottolineare che tale terminologia è frutto del lavoro di esponenti di diverse discipline, e ciò, per mutuare un termine dal mondo agrario, risulta da una biodiversità intellettuale che sempre arricchisce.

Ricostruire le tappe d'emergenza del concetto di *interazionismo simbolico* pertanto è un compito arduo. Soprattutto perché, pur sapendo che la “paternità semiotica” dobbiamo imputarla ad Herbert Blumer, quella “concettuale” si frammenta in una pluralità di discorsi, e non si ferma col già citato Blumer.

⁸² L. Wittgenstein, *Op. Cit.*, p.105.

Si è spesso connesso al contributo filosofico del pragmatismo americano di C.S. Peirce, James e Dewey, ma non di meno alcune riflessioni del mondo europeo contribuirono significativamente, come l'idealismo, la fenomenologia, l'evoluzionismo, il positivismo, lo scientismo e il liberalismo economico della società (Barbero Avanzini, '86). Dilthey diede un contributo non indifferente, soprattutto perché ponendosi in modo critico nei confronti sia del positivismo, dell'idealismo che del marxismo, visti come sistemi filosofici conclusi in grado di spiegare la storia dell'umanità secondo schemi esplicativi unitari, ma non reali, riteneva che la comunità storica e culturale fosse complessa e mutevole. Infatti credeva che l'unico modo per poterla studiare fosse quello di adottare una partecipazione simpatetica.

Con il pragmatismo, negli ambienti culturali statunitensi, sorsero spunti interessanti per rispondere a quesiti che si rivolgevano a problemi particolari, con il pregio dell'elaborazione di teorie non dogmatiche e critiche serrate sia nei confronti di sistemi che di concetti astratti. Fu proprio Peirce a sostenere che né le idee né i dati sensoriali fossero esaustivi e chiari, mentre lo fossero gli effetti riproducibili sperimentalmente, ossia che attraverso puntuali verifiche si potesse provare l'attendibilità delle ipotesi scientifiche. Così per W. James la società, composta da esistenze individuali, doveva essere studiata a partire da fatti psicologici particolari poi elevati a simboli della realtà stessa. L'esperienza, in questo senso, assunse un ruolo chiave nella ricerca scientifica. Lo stesso J. Dewey sostenne la necessità della ricerca empirica per la soluzione dei problemi umani e sociali, ipotizzando una forte "contaminazione" fra esperienza e teorizzazione. Con la scuola di Chicago questo aspetto fu messo al centro delle discussioni e, proprio la maggior parte dei suoi esponenti, fu interessata ad affrontarne analiticamente le conseguenze.

4.1 Il contadino polacco di Thomas e Znaniecki (1918-1920).

l'importanza attribuita alla ricerca *Il contadino polacco di Thomas e Znaniecki* va ascritta soprattutto al fatto che fu la prima ad interessarsi alla costruzione del sé nel contesto sociale, quanto quest'ultimo intervenisse a modellarne i sogni, le aspettative, i timori, le azioni e ogni altro fatto culturale di ciascun "io". Come dicevo brevemente sopra, la condotta umana e i mutamenti sociali venivano spiegati, soprattutto da Thomas, a partire dall'interazione esistente fra atteggiamento del singolo e valore culturale o sociale. È indubbio che qualsiasi essere umano abbia delle propensioni o delle tendenze psichiche proprie, tuttavia esse sono il più delle volte guidate dall'esperienza, la quale si fonda sulle regole culturali di comportamento oggettivate come valori da specifiche istituzioni sociali. Basti da esempio la nascita del concetto "criminale di guerra" nato in uno specifico contesto, ovvero il famoso processo di Norimberga, per determinare un nuovo tipo di condotta anche e soprattutto in una situazione limite dov'è presupposto un "nuovo" codice che, al di là della lotta e del conflitto,

mantenga saldo il principio della conservazione e dignità del genere umano nella sua totalità. Le istituzioni giudiziarie sono preposte al controllo che tale codice sia rispettato e che ciascun individuo conosca la condotta del proprio agire e quanto il valore socio-istituzionale venga prima dell'“ego”; non sempre fu così, infatti si potrebbero citare innumerevoli esempi, dal massacro del popolo “rosso” ad opera degli statunitensi, perpetrato tra il 1770 e il 1890, mascherato dall'etichetta “guerre indiane”, dove popoli interi furono sterminati, così come l'eccidio degli Armeni durante la Prima Guerra Mondiale scrupolosamente eseguito dal governo Turco, fino a *Srebrenika* in Bosnia o ai meno noti come quelli ad opera degli esponenti di *Sendero Luminoso* in Perù⁸³.

La natura umana è tale dall'esser sempre pronta a mutare atteggiamento in base alla situazione ed all'ambiente in cui vive. Ogni cambiamento viene compreso nel momento in cui vi è la *definizione condivisa della situazione* (Barbero Avanzini, 1986). Ciò avviene rapportando il passato, come luogo dell'esperienza e dell'impulso istintivo in quanto già vissuto, e il futuro, quale studio delle possibili conseguenze in base ad una scelta piuttosto che l'altra, con il presente dei fatti nella loro concretezza, dove la comprensione non sta nel singolo ma diviene pratica comunitaria. In questo modo, possono essere “catalogati” tanto quegli individui che si conformano alla situazione, quanto quelli che invece debbano rientrare, perché lontani dai dettami sociali, nella categoria di “devianti”. Tale riflessione è particolarmente approfondita da Randall Collins (1988), il quale, sulla base delle analisi di Durkheim (1912), sostiene che oltre al rituale come pratica emozionale in grado di ricaricare le batterie della società (Collins, 1988), anche coloro i quali disattendono le norme morali consentono di rivitalizzare un forte sentimento nei confronti delle stesse, permettendo in questo modo alla società di ridefinire uno spazio liminale di sacralità.

«Quanto più odioso è il crimine tanto più efficace è il rituale poiché esso crea un diffuso sentimento morale nella popolazione e focalizza l'attenzione del gruppo. I crimini più gravi, perciò, forniscono ai successivi rituali ingredienti molto buoni. Durkheim non ha trattato questo aspetto, ma noi possiamo estendere questa analisi tanto da dire che poiché i rituali di punizione sono così efficaci essi possono essere attivamente cercati o anche deliberatamente progettati. La ricerca di capri espiatori è una tattica che i gruppi privilegiati possono usare efficacemente al fine di restaurare la solidarietà con un ordine sociale tradizionale [...]»⁸⁴.

La questione sulla personalità venne ulteriormente approfondita da Thomas (1918-1920), il quale riteneva che per un soggetto il processo definitorio della situazione dovesse coincidere con il contrasto fra impulsi edonistici (propri dell'io) e necessità sociali di utilità ed efficienza, questione

⁸³ Gli attuali eventi bellici, che coinvolgono l'Europa orientale, hanno messo in luce la catena di soprusi che dal colpo di stato del 2014 in Ucraina (dipinto dai media occidentali come la rivoluzione di Piazza Maidan per la democrazia) sono perpetrati dalle milizie e dai battaglioni neonazisti (Pravyj Sektor e Azov) nei confronti delle popolazioni russofone del Donbass e di Lugansk, con il tacito appoggio dei servizi segreti statunitensi. Per approfondimenti, rimando al testo di Sara Reginella, *Donbass. La guerra fantasma nel cuore dell'Europa*.

⁸⁴ Randall Collins, *Teorie Sociologiche*, il Mulino, Bologna, 2006, p.194.

che però Durkheim aveva posto in secondo piano rispetto al valore sociale che la solidarietà, a partire da un atteggiamento religioso, riteneva avesse nei confronti della sopravvivenza stessa della società (Durkheim, 1912).

Che gli aspetti di utilità vengano considerati come una frustrazione, per lo meno secondo l'idea che siano obblighi imposti dall'esterno, ci viene suggerito anche da Evans-Pritchard nel suo studio (degli anni '30 del Novecento) sui Nuer, popolazione semi-nomade stanziata nel Sudan meridionale. Sto pensando, in questo senso, all'idea che i Nuer avevano nei confronti di una "specializzazione" dell'allevamento: una pratica che reputavano onorevole, rilassante, esteticamente carica. La "produzione" di buoi castrati aveva come scopo la costituzione di un'"opera d'arte", seguendo i canoni di bellezza (Evans-Pritchard, 1940). Mantenere l'animale, ornargli le corna, procurargli i pascoli migliori, lustrargli il manto, non erano considerate attività dispendiose, pur essendo ciò che noi potremmo etichettare banalmente come "*hobby*"; e non di meno definiremmo "*hobby*" anche "*Il Giardino delle Delizie*" di Bosch o la "*Buona Novella*" di De André? Soltanto l'agricoltura finiva per essere faticosa, una pratica non certo amata, ma necessaria alla sopravvivenza.

L'uomo sociale nasce proprio in questo momento, nella commistione fra aspetti piacevoli e aspetti utilitari del vivere quotidiano, e con il codice morale condiviso è consentita un'"equa" soddisfazione dei desideri, o per lo meno sono posti quei paletti che vincolano al "legittimo". Hobbes e Locke lo identificherebbero nel contratto sociale, dove, più per il secondo che per il primo, governanti e governati riconoscono nel patto il reciproco rispetto; *pacta sunt servanda* (Grozio).

La definizione della situazione diviene il perno del rapporto individuo-società sia perché plasma le personalità sociali, sia perché definisce la realtà in cui ciascun essere umano agisce, anche indipendentemente dal fatto che ciò sia oggettivamente vero oppure no (Barbero Avanzini, 1986).

4.2 Studiare il sociale per conoscere il Sé e viceversa, George Herbert Mead.

Seguendo la genesi del concetto di "interazionismo simbolico", non possiamo tralasciare l'importante lavoro di Mead, il quale mise in luce un particolare degli studi sociali fino ad allora non approfondito. L'individuo, egli sosteneva, è pura astrazione al di fuori del gruppo sociale. Detto in questo modo potrebbe sembrare un "passo indietro", poiché infatti sulla base dell'idea di individuo che mi sono fatto precedentemente, esso, preso quale entità a sé, finisce per divenire una monade alienata dal contesto sociale in cui vive. Tuttavia, ciò sarebbe cattiva interpretazione. Infatti, la società è data dall'aggregazione di significati condivisi; emerge cioè da una costante processualità di atti sociali, in cui la comunicazione interpersonale ha la meglio. Nasce un quadro d'insieme in cui gli individui, non più come astrazione al di fuori del gruppo sociale, sono orientati reciprocamente. Perciò sorgono

reciproche aspettative che influenzano l'agire collettivo, costituendo il contenuto dei ruoli sociali (Barbero Avanzini, 1986). Il comportamento umano è quindi determinato dall'ambiente sociale e non dalla struttura mentale o fisica del soggetto, e non di meno ne guida alcune prassi. Tale aspetto mette in evidenza anzitutto l'«altro generalizzato», come capacità interna di assumere il punto di vista di altre persone (Collins, 1988).

Al di fuori della società non può esistere alcun Sé, poiché, dal momento che un individuo nasce in un certo contesto, egli acquisisce gradualmente la capacità di assumere il ruolo dell'altro, comprendendo il proprio comportamento come fosse visto dagli altri. Il Sé, in questo caso inteso come agente attivo, diviene maturo proprio quando riesce a raggiungere la generalizzazione di quello stadio d'alterità. È una relazione reciproca da cui la società trae giovamento e la possibilità di sopravvivere, tuttavia non presuppone una generale solidarietà. Secondo Mead, questo accordo sociale deriva dalla necessità di un gruppo di opporsi ad uno esterno, ed è mantenuto in forza da chi ne trasgredisce le norme condivise; in questo senso la devianza contribuisce a mantenere in essere le regole che viola. Queste osservazioni sfociano dall'attenta analisi del lavoro di Charles Sanders Peirce (1897/1955), il quale sosteneva che il linguaggio, base dell'interazione fra esseri umani, consta di tre elementi: - un *segno*, che può essere sonoro o visivo (ad esempio gli indicatori luminosi sulle auto); - l'*oggetto* a cui si riferisce il segno. Nel caso più semplice si può pensare ad un oggetto fisico. L'*albero* denota quell'essere vivente che ricade in questa categoria. Tuttavia si può riferire anche ad oggetti astratti. - infine l'*idea* che il segno evoca. Ovvero la comunanza di significato fra emittente e ricevente della comunicazione, come strumento socialmente condiviso (Collins, 1988). I segni sono collegati fra loro da molte dimensioni, possono esserlo *semanticamente*, *sintatticamente* e *pragmaticamente*. Ogni qual volta vengono usati, quindi, i segni implicano interconnessioni sia tra di loro che nel costituire una situazione dinamica di flusso tra un segno e l'altro, evocando azioni ed emozioni (Collins, 1988). Sulla base di ciò, Mead ritiene appunto che grazie alla capacità di universalizzare con il linguaggio, l'«io», in quanto «me» con le sue proprie caratteristiche, può mettersi nei panni dell'«altro generalizzato» comprendendone i significati condivisi.

In questo contesto, l'*atto sociale* in quanto azione diviene l'unità fondamentale del comportamento che unifica il processo di percezione, analisi e identificazione dello scopo dell'azione con la risposta comportamentale che risolve positivamente il bisogno o il desiderio che l'ha stimolata (Barbero Avanzini, 1986). L'atto sociale è governato dalla reciprocità delle risposte tra i soggetti donde viene l'interdipendenza tra individui che interagiscono. Da esso quindi nasce la società, ovvero dall'atto comunicativo e non dalle istituzioni, che invece sorgono proprio dal rapporto interattivo fra persone che definiscono un complesso di risposte comuni e si riferiscono ad un "Altro" generalizzato. In

questo senso, l'azione finalizzata e congiunta origina il sociale a partire da significati condivisi. Diviene pertanto importante l'analisi del processo comunicativo costituito da gesti significativi (ossia provvisti di significato), i quali si basano su simboli linguistici condivisi e che hanno come origine la capacità di mettersi dal punto di vista dell'altro e assumerne il ruolo.

Un'azione diviene socialmente pregnante all'istante della percezione. Supponiamo veda un uomo armato di pistola. Ora, l'associazione uomo-pistola veicola una pluralità di significati. Essi possono semplificarsi nell'intenzionalità ad agire in maniera benigna o maligna. Di certo, in base alla situazione, sarò in grado di giudicare l'aspetto sociale di ciò che sta per avvenire. È condivisa la norma secondo cui è simbolicamente comprensibile un'azione illecita nei confronti di qualcuno o qualcosa. Pertanto, non è in sé l'oggetto "pistola" che mi definisce la negatività dell'azione (supponendo idealmente che in uno dei mondi possibili possa non esserci un grilletto e quindi nessun colpo possa partire e ferire), bensì l'idea condivisa che non sia consentita la rapina. Immedesimandoci nell'altro, (per generalizzare e semplificare), identifichiamo la devianza. In ciò consiste l'interazione simbolica. Un uomo con una pistola che tenta una rapina alle poste è al di là delle prescrizioni di comportamento accettate dal gruppo, ma non lo è l'uomo con una pistola in divisa da carabiniere, per lo meno in questo contesto. Ecco che la pistola in quanto arma si significa nella situazione e l'azione in cui agisce può avere a questo punto valore semiotico.

Il significato attribuito dagli individui alle azioni ma anche agli "oggetti" in quanto simboli, come gli indicatori di direzione sulle auto, è frutto dell'attività progettuale dell'essere umano; ciò non toglie che tale simbologia possa variare col variare del consorzio umano e per gli scopi che il gruppo sociale si pone. Il mutamento sociale e il mutamento personale vanno di pari passo: dove oggi imperversa il tecnicismo⁸⁵, un tempo "prosperava" l'umanesimo.

4.3 Herbert Blumer e la sua idea di "rapporto interattivo".

Come dicevo già sopra, egli fu il primo ad utilizzare il termine "interazionismo simbolico", desunto dall'analisi e lo studio dei lavori di Mead. Si concentrò principalmente sull'aspetto particolaristico dell'azione umana. Ritenne infatti che gli attori sociali siano coinvolti in processi, fluidi e variabili, di interpretazione del rapporto interattivo, di valutazione delle situazioni e di definizione del comportamento conseguente. Dove pertanto, per riuscire ad averne una vaga comprensione, si

⁸⁵ In questo momento complesso, tanto enfatizzato dai media, l'aspetto "tecnico" è quello che riveste il ruolo di calmiera entro cui sono fissati i punti di certezza, al di là dei dubbi che il contagio fomenta. In questo caso, la competenza assume un ruolo "dittatoriale", poiché il tecnico diviene l'unico esperto, colui che "conosce" la situazione e sa come affrontarla.

dovesse partire da un approccio induttivo giungendo soltanto ad abbozzare la motivazione del comportamento.

In tal modo, la deduzione, quale strumento metodologico d'indagine, perdeva qualsiasi valore. Data la particolarità del genere umano, che affronta le situazioni in multiformi modalità, non aveva alcun senso assumere a valore di legge alcune generalizzazioni (puramente accademiche). Lo studioso doveva invece affrontare la realtà a partire dalla propria esperienza passata e attraverso l'interazione con gli altri, interpretando la situazione che egli stesso stava vivendo sulla base dei significati attribuiti da sé. Queste riflessioni si basano su almeno tre premesse fondamentali: 1) «Gli esseri umani agiscono nei confronti delle cose in base ai significati che queste cose hanno per essi» (Blumer, 1969, p.2). Le cose non nascono con un significato preconstituito, ma lo ricevono contestualmente siano esse persone, organizzazioni sociali, ideali oppure oggetti fisici. 2) «Il significato di una cosa per una persona nasce dai modi in cui le altre persone agiscono verso la persona riguardo alla cosa» (Blumer, 1969, p.4). In questo senso il significato è sociale non meramente individuale, acquisisce il potere generalizzante. 3) «L'uso dei significati da parte dell'attore avviene attraverso un *processo di interpretazione*» (Blumer, 1969, p.5). Ogni fattore deve essere sistematicamente interpretato. Implicitamente ogni situazione, anche la comunicazione sociale del secondo punto, richiede l'atteggiamento interpretativo (Collins, 1988). Basandosi su tali premesse, Blumer ritenne che l'unico vero metodo per fare ricerca sociale fosse l'*interpretazione simpatetica*, che, attraverso la raccolta di storie di vita, lo studio di casi, l'"osservazione partecipante"⁸⁶ e le interviste non direttive, tese a sottolineare la singolarità dell'esperienza e l'impossibilità di una sua generalizzazione.

L'agire umano è creato nel processo di interpretazione dei significati (Collins, 1988, p.275). Il *self* comprende le tre dimensioni ben distinte di Mead; l'«io», come tendenza istintiva che nell'immaginazione sottopone a prova i vari «me», le immagini del *self*, in quanto impegnati in differenti azioni possibili (Collins, 1988), diversamente dall'«altro generalizzato» che corrisponde grossomodo a quello di Mead, ovvero l'Altro incorporato nel soggetto (come insieme organizzato di atteggiamenti e posizioni prevalenti all'interno del gruppo). Tutto questo processo avviene in un contesto interpretativo.

Ogni atto inizia per impulso dell'Io, ma si sviluppa sotto il controllo del Me. L'atto sociale e la socialità sono processi in continua mutazione e traggono la propria capacità innovativa dall'influenza reciproca tra gli aspetti spontanei e quelli sociali del sé. In questo quadro, acquista particolare importanza il processo esperienziale, creativo e dinamico, attraverso cui l'individuo costruisce il

⁸⁶ Il cui concetto, come dicevo prima, fu ampiamente criticato dalla teoria antropologica.

proprio ruolo sociale, attraverso rapporti di interazione che procedono per successivi approcci e approfondimenti e sono tipicamente fluidi e spesso innovativi.

Su questo punto si fonda la cesura con il pensiero di Mead. Egli infatti riteneva che esistessero dei simboli significanti generali, oggettivi, per gli individui che appartengono ad un contesto culturale, così egli poteva far derivare l'«altro generalizzato», la scienza, il pensiero condiviso, la struttura e il controllo sociale.

Blumer, al contrario, era convinto che ogni significato fosse soggettivo, che emergesse dall'interpretazione che ciascuno dà del comportamento altrui e dalle decisioni conseguenti in rapporto agli scopi che desiderava raggiungere, compreso il calcolo delle conseguenze di ogni scelta. La struttura sociale, perciò, fungeva da semplice cornice entro cui l'attore sociale era libero di agire.

4.4 Kuhn, l'«interazionismo» come prevedibilità del comportamento.

Il sé, come personalità umana e quindi comportamento, per M.H. Kuhn e la Iowa School è determinato dagli atteggiamenti diffusi socialmente e non vi è alcuna influenza degli impulsi o di qualsiasi elemento spontaneo. Il Sé, a differenza di Blumer, è concepito come determinato dal rapporto interattivo con gli altri significati, in particolare con le prescrizioni sociali interiorizzate. Pertanto, conoscendo i gruppi di riferimento dell'individuo, possiamo prevederne i comportamenti.

Kuhn, legato alle concettualizzazioni del primo «interazionismo» di Durkheim e del pensiero europeo, ritorna a porre l'accento sugli aspetti strutturali del sé e della società. Il sé è una struttura di atteggiamenti che deriva dagli status e dai ruoli interiorizzati; essi determinano una matrice del sé centrale che costituisce la sua posizione generalizzata nella società e la base causale del comportamento. Su questa base, egli può ritenere prevedibile, quantificabile ed analizzabile il comportamento umano, predeterminato da variabili sociali verificabili.

L'accentuazione dell'aspetto generalizzante ed in parte causale sarà poi ripreso dall'analisi funzionale della società, che darà origine a quella che poi è stata definita macro-sociologia. Tuttavia, per ciò che riguarda questo lavoro, riprenderò brevemente alcuni sviluppi della micro-sociologia, nata in seno alle riflessioni di Blumer, dove l'aspetto soggettivo ebbe un peso rilevante.

4.5 Influenze dalla Fenomenologia.

Alcuni spunti propri dell'interazionismo simbolico, come brevemente accennato all'inizio del paragrafo 4, provengono dalle riflessioni che il filosofo Edmund Husserl concepì, tentando di risolvere l'intricato problema delle *forme generali*. Affrontando la ricerca dei tratti generali della realtà, Husserl sperava di fondare una scienza, la fenomenologia, in grado di superare la particolarità

dell'oggetto esaminato per osservarne la coscienza generale, ovvero non riferirsi alla *sedia* in quanto oggetto, ma alla *sedia* in quanto universale e come la coscienza contribuisse alla comprensione di quella realtà. Il suo tentativo era di trovare un modo per poter indentificare le forme della coscienza che fossero assolutamente necessarie in qualunque esperienza di qualsiasi cosa (Collins, 1988). L'intento fu fallimentare, tuttavia diede lo spunto ad altri pensatori per utilizzare il metodo fenomenologico in diversi campi delle discipline umane. Per quanto riguarda la sociologia, furono Alfred Schütz (1973), Harold Garfinkel (1967) e Peter Berger con Thomas Luckmann (1966) a fungere da intermediari, cercando di applicare il metodo all'ambito sociale.

Schütz cercò di «comprendere in che modo le persone assumono come reale il mondo e attraverso quali processi vi attribuiscono significato» (La Mendola, Spera, 2007, p.92) e come soprattutto lo attribuiscono a ciò che le circonda. Tuttavia per comprenderlo è necessario immergersi nel mondo della vita quotidiana. Per cercare di rispondere a questa domanda il sociologo riprese alcuni concetti dal pensiero filosofico di Henry Bergson e della fenomenologia di Husserl. La coscienza, secondo Bergson (1889), doveva essere intesa come un flusso continuo di esperienze senza alcuna connessione effettiva, intesa come una durata che prosegue al di là di ogni situazione, appunto come il flusso imperturbato del fiume che costantemente (al di là delle condizioni meteorologiche) apporta acqua al mare. D'altra parte, esiste anche il *tempo spazializzato* che permette ad un soggetto, all'interno di quel flusso indefinito, di determinare la messa a fuoco di un particolare piuttosto che di un altro. Da ciò deriva conseguentemente la capacità di mettere assieme il materiale secondo una logica precostituita (La Mendola, Spera, 2007). La scelta del *focus* è frutto della riflessione che agendo retroattivamente sul flusso della coscienza, riconosce alcune parti e le mette in connessione. Allo stesso modo Husserl (1893-1917) parla di *ritenzione* in cui il soggetto riconosce il fluire del presente nella coscienza e la *riproduzione* come il luogo della ricreazione del tempo e della sua interpretazione e rimemorazione. Questa attività a sua volta ha il compito di riproporre lo stesso e medesimo oggetto, dove il ricordo e il suo oggetto vengono posti in una relazione di identità:

«non vuol essere un'immagine più o meno analoga; [nel ricordo] non si intende qualcosa che è simile a ciò che appare; vi si intende piuttosto la cosa stessa che appare (*das Erscheinende selbst*) [...]. È questa una rappresentazione, anziché mediante semplice somiglianza, piuttosto attraverso l'identità?»⁸⁷

Basandosi su queste idee Schütz (1973) può sostenere che il soggetto dà senso alle sue esperienze, mettendo in evidenza la sua stretta connessione con il vissuto interiore soggettivo (La Mendola, Spera, 2007). Quindi: «Il “senso inteso” è [...] per essenza soggettivo; è legato per principio

⁸⁷ HUA X, p.184, ovvero i testi della collana delle *Gesammelte Werke di Husserl* sono citati con la sigla HUA, seguita dal numero relativo al volume e dal numero di pagina. In questo caso faccio riferimento all'edizione italiana, *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo (1893-1917)*, a cura di A. Marini, Franco Angeli, Milano 1981.

all'autointerpretazione ad opera del soggetto dei vissuti. È per essenza inaccessibile a ogni tu, poiché si costituisce solo all'interno del corso di coscienza di un io» (Schütz, 1932, p.142). Come possiamo a questo punto trovare un significato al fatto che la *sedia* sia quella tal parola che denota un preciso oggetto fisico nel mondo e che convengano con me anche Tizio, Caio e Sempronio? Per Schütz, siccome la vita quotidiana è intrisa di certezze, senza le quali dovremmo sottoporre tutto al dubbio (anche il sorgere stesso del sole, per tornare all'esempio di Hume), si attiva un *atteggiamento naturale ingenuo* che ci permette di assumere che il mondo c'è, al di là di ogni dubbio, pertanto che la *sedia* è una *sedia*, in quanto consta di quattro gambe, uno schienale ed una seduta. Tuttavia per comprendere il significato che le persone attribuiscono alle proprie azioni, sono chiamate in gioco delle particolari caratteristiche, come fondamenti della coscienza quotidiana:

La reciprocità di prospettive. Ogni persona fa certi assunti sul mondo pensando che ogni altra persona che c'è stia facendo gli stessi assunti e che ciascuna assume che chiunque altra stia facendo la medesima cosa (Schütz, 1973). Se dovessero cambiare posizione probabilmente vedrebbero il mondo ciascuno come lo vedrebbe l'altra. In questo senso il significato è comunitario entro il gruppo sociale specifico d'appartenenza.

L'Oggettività e non ingannevolezza delle apparenze. La persona assume che il mondo è reale, fuggendo in questo senso ogni dubbio. Esso non è frutto di un criterio soggettivo, ma fattuale ed oggettivo (Schütz, 1973).

Le Tipizzazioni. I tipi di cose che accadono in una situazione sono assunti come esempi dei tipi di cose avvenute in passato e specchio di ciò che accadrà in futuro (Schütz, 1973).

La Realizzabilità e intenzionalità diretta a un fine. Le persone esperiscono una situazione come qualcosa che esse stanno facendo, un progetto al quale stanno lavorando nel mondo e che percepiscono come finalità ultima, in quanto realizzazione del proprio *self* totale (Schütz, 1973).

Il fondo di conoscenza di senso comune. Le persone interpretano la propria situazione usando un fondo di simboli, come può essere la lingua o le conoscenze culturali. Questa conoscenza deriva dal substrato sociale e quindi contestuale entro cui la persona vive.

Harold Garfinkel, che fu il fondatore dell'etnometodologia, fa spesso riferimento al lavoro di Schütz ed alle sue riflessioni in merito alla ricerca scientifica a partire dal fatto quotidiano. La sua opera principale si intitola *Studies in ethnomethodology* (1967) e cerca di mettere in evidenza come le situazioni ritenute anormali siano ricomprese e reinterpretate in un modo che ne consenta la normalizzazione (La Mendola, Spera, 2007). L'etnometodologia spesso venne criticata per il suo ipersetorialismo, interessandosi principalmente a fatti della vita anche banali (Collins, 1988).

Garfinkel (1967) sostiene che anche le persone comuni, proprio come gli scienziati sociali, fanno uso di metodologie per affrontare la quotidianità, anche se tale azione il più delle volte rimane implicita. In questo modo la disciplina può essere definita anche *lo studio del ragionamento pratico di senso comune* (Collins, 1988) e l'importanza di questo studio è dato dal fatto che il mondo sociale non esiste realmente, oggettivamente, se non nella misura in cui le persone lo costruiscono. Inoltre, studiare il mondo dal punto di vista pratico, significa capire il modo con cui le persone descrivono il proprio mondo che è poi il modo con cui lo traducono in pratica. Dai numerosi esempi proposti da Garfinkel, emerge come vi sia uno stretto legame fra la dimensione cognitiva e quella emotiva della nostra esperienza. Tale pensiero ci aiuta a comprendere come, trovandoci di fronte ad un fatto difficilmente spiegabile, si tenda a semplificarne gli aspetti per chiudere il quadro in modo "razionale" ed esaustivo. I *breaching experiments* (verificati in ambienti quotidiani e familiari) consentono di mettere in luce come il sovvertimento di alcune norme (moralmente implicite) o l'enfatizzarle provochi negli interlocutori un sentimento emotivo isterico e rabbioso, il cui obiettivo è quello di normalizzare una situazione all'apparenza anormale. La rottura delle *routine* è ascritta ad un soggetto verso cui è rivolta la rabbia tesa a ristabilire l'ordine sociale sovvertito

I sociologi Peter Berger e Thomas Luckmann, con la loro opera intitolata *La realtà come costruzione sociale* (1966), approfondiscono lo studio dei modi in cui l'ordine sociale viene costruito intersoggettivamente. La costruzione sociale della realtà avviene attraverso tre processi in costante relazione «dialettica» (La Mendola, Spera, 2007).

L'*esteriorizzazione* è il processo tramite cui la realtà sociale viene creata e ricreata dai soggetti. In questo senso sono creabili relazioni di coppia, imprese, associazioni, concetti scientifici, correnti filosofiche. I soggetti a loro volta, si riservano il compito di mantenere in essere le realtà create. Qualora venissero meno, le realtà stesse scomparirebbero (come ad esempio il pitagorismo).

L'*oggettivazione* è il processo con cui la realtà sociale, nata dalla volontà degli esseri umani, prende la sua strada e prosegue anche oltre l'esistenza temporale e presenziale dei soggetti che l'hanno creata. Essa richiede una certa attenzione e "sacralizzazione" (Durkheim, 1912) dell'oggetto che ne rende autonoma l'esistenza. Ciò avviene anche per l'uso dei termini che sono stati creati per uno specifico ambito e finirebbero, se utilizzati in un contesto differente, per essere incomprensibili.

L'*interiorizzazione* è il processo attraverso cui facciamo nostre le realtà create e ricreate socialmente. Ciò avviene grazie alla socializzazione delle stesse, attraverso un procedimento di apprendimento che ci consente appunto di *incorporare* aspetti della realtà che sono anteriori alla nostra esistenza. Ciò avviene sia a partire dal contesto quotidiano e familiare sia a livello istituzionale (formazione o organi di governo preposti a definire un certo *dover essere* della realtà sociale. Tale punto sarà

particolarmente pregnante nel quarto capitolo in cui cercherò di esaminare la manualistica accademica). Infine questi processi prevedono la routinizzazione della realtà, la ripetizione abitudinaria delle situazioni in modo che, sulla scorta del modello di Schütz e successivamente Garfinkel, sia fondata la normalizzazione. Il quadro si completa con l'*istituzionalizzazione* che prevede il trasferimento delle pratiche da una generazione all'altra, come per esempio l'uso dell'alfabeto latino e del suo specifico ordine (La Mendola, Spera, 2007).

4.6 Goffman.

Vari aspetti della ricerca goffmaniana si avvicinano all'approccio ecologico della Scuola di Chicago e al pensiero interazionista. C'è tuttavia da precisare che egli non fu mai un vero e proprio seguace dell'interazionismo (limitandomi a considerare la codificazione di Blumer), poiché infatti non si riferì mai ad un *self* individuale ed introspettivo. Egli infatti, basandosi sulle osservazioni durkheimiane circa la ritualità religiosa trasferì questa simbologia ai rituali dell'interazione della vita quotidiana (Collins, 1988). Il concetto di *self* pertanto è utilizzato per descrivere la pluralità di personaggi che compongono l'attore in una precisa situazione; nel momento in cui interagisce con altri (non solo, anche nel momento che lo precede) viene a costituirsi una linea di presentazione che segue le norme di un rituale, ovvero saranno spesso taciute o rese ambigue quelle affermazioni che potrebbero disturbare o interrompere la conversazione, proprio come si troverebbe sconveniente parlare durante una celebrazione religiosa o commemorativa. Le persone quindi si adattano a vicenda alle costruzioni dei loro *self* (Goffman, 1955). Pertanto, come scrive Collins:

«L'interazione, quindi, è un processo di scambio tra *self* messi in scena ritualmente. Ogni persona mostra deferenza per il contegno del *self* dell'altro e ne riceve in cambio deferenza che l'aiuta a mantenere il proprio contegno. Il nostro *self* personale in parte è basato sulle relazioni degli altri *via* nei confronti del nostro contegno. Ogni individuo si affida agli altri al fine di completare il suo quadro del proprio *self*». ⁸⁸

Del suo approccio di studio alla vita sociale il più noto è quello definito "drammaturgico", presente nel lavoro (1959) che in italiano è stato tradotto con il titolo *La vita quotidiana come rappresentazione*, dove la vita appunto è simile al teatro in quanto essa consiste di rappresentazioni, che hanno i loro attori e il loro pubblico (Collins, 1988). Ora è emblematico come egli stesso definisse i primi degli "affaticati fabbricanti di impressioni". Dove appunto l'attore si trova in un contesto di compresenza con altri attori, a dover "faticare" per costruirsi delle impressioni sulla realtà e a sondare il terreno per identificare il modo migliore per essere socialmente riconosciuto (*giochi di faccia*, Goffman, 1955). In una parola è "sospettoso" (La Mendola, 2009). Proprio a questo punto l'attore diviene personaggio, poiché interpreta la situazione per mettersi in una luce favorevole; in questo

⁸⁸ Randall Collins, *Op. cit.*, p.257.

sensu si attua la dimensione del rituale su modello durkheimiano, ossia l'effetto drammaturgico, della rappresentazione come realtà condivisa creando simboli sociali che sono investiti di forza morale (Collins, 1988), ad esempio in una suora riconosciamo l'istituzione (La Mendola, D'Ambros, 2007). L'immagine di sé come attore deve coincidere costantemente con quella che il personaggio proietta. Nel momento in cui viene meno a questa "norma" vi è un "corto circuito" o *gaffe*, dove l'aspetto simbolico della rappresentazione viene desacralizzato. Ogni conversazione secondo Goffman è un rituale: la conversazione è un piccolo sistema sociale che ha le sue proprie regole, che agisce al fine di proteggere i propri confini e che mantiene fuori il mondo profano (Goffman, 1959). Tuttavia non sempre questo rituale riesce pienamente, spesso infatti accade che la conversazione non cresca mai realmente e i soggetti coinvolti finiscano per non raggiungere il medesimo grado di attenzione.

L'attore deve quindi impegnarsi nell'interazione per sostenere le aspettative costruite intorno la sua personale presentazione, esiste tuttavia anche un momento in cui egli può gettare la maschera pubblica per svolgere delle attività che possono aggirare le norme istituzionali, ma ciò non vuol dire che si stia manifestando il "vero sé", piuttosto che sia soltanto un altro *self* anch'esso proprietà di quello specifico ordine dell'interazione. Proprio a partire dallo studio dei casi di deviazione, Goffman identifica le regole dell'interazione, le norme della vita quotidiana e i contenuti della cultura. L'analisi del comportamento deviante diviene così la verifica della normatività implicita nelle relazioni interpersonali, violata da chi non sa o non vuole rispettare le regole del gioco (Barbero Avanzini, 1986). Ciononostante, esiste nella gente una buona coerenza nell'interpretazione della realtà e nel comportamento conseguente, come testimonianza della "riflessività istituzionale". Questo aspetto lo distingue sensibilmente da quello interazionista, che riteneva l'individuo concreto nella sua personale definizione della situazione, fulcro per l'analisi sociale, come unica e irripetibile concretezza, esaltandone l'aspetto riflessivo. L'ordine sociale, in questo senso, era derivato da un equilibrio precario e fluido delle diverse interpretazioni personali, dove la realtà stessa veniva spesso ridefinita e rinegoziata, assumendo un aspetto di fragilità e instabilità.

Goffman riteneva invece che in ogni cultura vi fosse un insieme limitato di schemi fondamentali di reinterpretazione della situazione, in cui la cultura stessa (intesa come un insieme di schemi interpretativi condivisi) fosse un *framework of frameworks* (B.A., 1986). In questo modo, la realtà sociale è influenzata soltanto marginalmente dalle azioni singolari, ma è sottoposta al controllo di più *frames* preesistenti, coercitivi ed esterni, presenti in ogni cultura. In ciò sembrerebbe più vicino ai funzionalisti che agli interazionisti. Difatti, la percezione soggettiva della propria posizione è istantanea, dettata da una serie di cornici interpretative preformate, già insite nel substrato culturale.

Alla luce di tali considerazioni, un fatto accaduto in questi giorni mi ha portato a riflettere sulla teatralità proposta da Goffman. Vorrei portare un esempio per richiamare i punti che in questo paragrafo sono stati presi in considerazione. L'affrontare i vissuti sociali appare tutt'altro che disinvolto, ma decisamente contorto, camaleontico, sfuggibile e, per lo più, difficile.

Il giorno 6 aprile 2021 ad Ankara, nel contesto di un incontro diplomatico al massimo livello tra UE e Turchia, Ursula von der Leyen, presidentessa della Commissione Europea, viene fatta sedere su un divanetto, distante dal presidente del Consiglio Ue Charles Michel e dal presidente turco Erdogan. Su quello di fronte alla von der Leyen si accomoda il ministro degli esteri turco. I media occidentali "mettono in scena" lo stupore manifesto della von der Leyen.

Ora, secondo una prima chiave di lettura, peraltro cavalcata dai media occidentali, tale scelta è espressione di sessismo da parte del presidente turco Erdogan. Secondo tale visione generalizzante e "funzionalista", sembrerebbe quasi comprensibile. Poiché infatti siamo abituati (mi si passi questa visione riduttiva della realtà, utile ai fini dell'esempio) all'idea che il tradizionalismo islamico sia fondamentalmente "maschilista", pensiamo sia opportuno condannare tale gesto. E, a questo punto, l'insieme degli schemi interpretativi condivisi goffmaniani, mette in risalto la teoria del giudizio etnocentrico. A prima vista, infatti, l'interpretazione della situazione appare risolta in questo modo. È insito nel nostro substrato culturale l'idea che un attore, per divenire personaggio, debba seguire un "canone morale" di presentazione, che, se viene disilluso (come nel tal caso), non fa che confermare la cornice culturale precostituita.

Tuttavia, mi sono accorto che, al di là di una semplice *gaffe* culturale, il cui sfoggio a mio avviso non avrebbe alcun merito se non per appianare la questione, si trattava di un incontro diplomatico. Lo staff che si occupa dell'organizzazione di un evento di questo tipo, non si limita a seguire il proprio istinto culturale, ma, conoscendo i propri interlocutori, cerca di "non deludere le aspettative". Infatti, in un ipotetico viaggio del re Salman dell'Arabia Saudita in Italia, non sarebbe conveniente rifiutarsi di ospitare le sue mogli, soltanto perché nel nostro contesto culturale la poligamia è un reato. In questo modo, l'incontro diplomatico è strutturato per venire incontro alle aspettative altrui, ovvero seguire le norme istituzionali per non disilluderle. Se ciò non avvenisse, non deve essere imputato ad una tragica fatalità culturale, ma alla decisione di mandare un chiaro messaggio politico. Possiamo interpretarlo come un gesto per compiacere la fazione tradizionalista? Oppure è un segnale inviato direttamente alla von der Leyen viste le critiche che mosse al presidente turco alcune settimane fa? O forse la decisione di mettere in primo piano la rappresentanza degli Stati a dispetto di quella della commissione? Oppure la semplice scelta di palesare il potere sovrano della Turchia che decide dove e chi far sedere in un posto o nell'altro?

Confesso che ponendomi tali quesiti, devianza e soggettività, come fluidità del vivere e rinegoziazione dei significati del reale, si sono presentate come due entità in contrasto. Da una parte, sono preso a considerare l'aspetto soggettivo della scelta (in parte discostantesi dalla linea istituzionalizzata), e il margine di libertà d'azione più ampio possibile; dall'altra, la devianza come scelta di "non rispettare le regole del gioco" proprio per mantenere in essere l'istituzione interpretandone l'azione.

A questo punto, non posso essere soddisfatto di nessuna conclusione, peraltro è notevolmente spaesante. Provo ad immaginarmi il contesto entro cui tali analisi teoriche videro la luce; che se il discorso oggi appare complesso e a tratti caotico, figurarsi l'insorgere dall'insieme magmatico di teorie, analisi, ricerche e studi sul campo molto spesso contrastanti l'uno con l'altro.

4.7 Alcune critiche.

Spesso tali approcci si sono scontrati con critiche serrate da parte di altre correnti sociologiche, o, a volte, proposte dagli stessi interazionisti che notando talune discrepanze ne hanno messo in luce i limiti. Riassumendo, posso prendere in considerazione almeno tre aspetti di questo tipo.

Da un punto di vista metodologico, i concetti base dell'interazionismo sono difficilmente verificabili empiricamente e devono essere colti per via intuitiva. Inoltre, non vengono esplicitati chiaramente i procedimenti metodologici da utilizzare nelle "verifiche sperimentali" e neppure quanto riguarda l'osservazione partecipante. E da un certo punto di vista è comprensibile, poiché questi trucchi del mestiere (per parafrasare Becker) sono artificiosi, nascono nel momento in cui il ricercatore sta "facendo" e prova a giocare con l'interpretazione. Molti studiosi, sia sociologi che antropologi, narrano come il loro approccio ad un problema (pensato a tavolino) sia notevolmente cambiato dopo l'aver vissuto il campo. Ricordo l'esempio che, anni fa, Arianna Cecconi fece sulla sua ricerca di campo in Perù. Partita per studiare alcune dinamiche relative alla guerra civile e al movimento di Sendero Luminoso, si ritrovò "gettata" in un mondo dove la simbologia onirica aveva reinterpretato quella tragica vicenda; da questa esperienza trasse ispirazione per la monografia *"I sogni vengono da fuori. Un'etnografia della notte"* (edito da Editpress, 2012).

L'interazionismo, nella sua attenzione all'individuale e al soggettivo, non tiene però conto delle componenti affettive ed inconscie del comportamento umano. Queste potrebbero essere legate a ciò che alcuni pensatori ritennero di poter individuare nella sovrastruttura sociale, dove canoni e norme culturali sono iscritte in ciascun individuo sociale.

Il concetto di Sé è definito in modo diverso e spesso contrastante nei diversi autori, anche in autori fondamentalmente distanti dalle osservazioni interazioniste. Soprattutto secondo Goffman (1959) il

soggetto svilupperebbe tanti sé quanti sono gli individui con cui entra in relazione, mentre a partire da Mead (1934) e Blumer (1969) soltanto un soggetto unitario, che nasce dal rapporto interattivo con altri individui e si pone in modo autoriflessivo. Con questo modo categorico di suddividere il sé, secondo Barbero Avanzini (1986), si possono distinguere due “zone” di interazionismo. L’una che, pensandolo come entità multipla, tende: 1) a identificare l’organizzazione sociale con la cultura; 2) a definire il controllo sociale come controllo di altri, senza considerare l’autocontrollo; 3) a definire la cultura in termini funzionalistici (ossia ogni suo aspetto, anche il più oscuro e incontrollato, come funzionale a qualcosa); 4) a considerare la socializzazione e il mutamento sociale come processi attraverso cui l’*homo sapiens* si trasforma in essere umano; 5) a privilegiare un approccio metodologico in grado di combinare l’analisi empirica con le tecniche interpretative. Gli studiosi che invece considerano il sé come entità unitaria tendono: 1) a definire l’organizzazione sociale e la cultura in termini comportamentali, non funzionalistici; 2) a considerare il controllo sociale come basato soprattutto sull’autocontrollo; 3) a definire la socializzazione come processo attraverso cui gli individui acquisiscono quei meccanismi che li mettono in grado di ricostruire in termini simbolici i loro ambienti; 4) a considerare il mutamento sociale come un processo continuo attraverso cui le persone costruiscono insieme le loro vite; 5) a preferire l’osservazione partecipante come strumento metodologico (B.A., 1986).

Al di fuori del mondo interazionista, le critiche erano mosse principalmente all’attenzione agli aspetti micro del sociale, tralasciando l’aspetto storico ed economico, che non analizza adeguatamente la natura del potere, o tralascia l’organizzazione e la struttura sociale, distorcendo la realtà con presupposti filosofici, ideologici e culturali (Barbero Avanzini, 1986). In questo modo, verrebbe meno l’aspetto oggettivo della realtà, in parte condizionato da quello economico, tecnologico e storico.

Ora, tralasciando qualsiasi critica (seppur fondata), ritengo che tale approccio metodologico, basandosi sull’aspetto empirico del fare ricerca, possa contribuire a far emergere il pensiero che sin dall’inizio cerco di argomentare. Le scienze sociali devono, ora più che mai, trovare il modo per riscrivere e rinegoziare il significato di *scienza*, mettendo sul tavolo della discussione il *Chaos* (Χάος), come luogo del vuoto in cui può trovare origine la materia. Ci si “sporca” a far ricerca, ma non è detto che questo comporti una contaminazione; come disse Yehoshua Ben Yosef in risposta ai farisei che avevano fatto notare ai discepoli che mangiavano senza aver lavato le mani, trasgredendo la norma dei padri:

«Non quello che entra nella bocca rende impuro l'uomo, ma quello che esce dalla bocca rende impuro l'uomo!»⁸⁹

Bisogna scendere a patti con la propria inadeguatezza ed il proprio spaesamento, poi si può tentare di osservare ciò che c'è, per provare ad interpretare la situazione, restituendola come qualcosa d'impuro. Sapersi parte della ricerca è un po' come ricordarsi di essere vivi, partecipare ad un complesso sistema di intrecci in costante movimento. Tale fu l'aspetto rivoluzionario di questa corrente, in ciò sta il mio interesse a tenerne fermi i punti chiave, seppur tra chiaro scuri e incongruenze. Lo studio dell'evento, del micro, a differenza del macro, non pretende di aver tutto compreso e messo al sicuro sottochiave in una monografia perfetta, ma dà spazio all'inaspettato, allo stupefacente, al tragico e al comico, ovvero al fluire della vita.

5. I trucchi del mestiere, Howard S. Becker.

Molto vicino agli sviluppi della precedente metodologia, anche se non sempre pienamente in accordo, fu l'analisi sociologica di Howard S. Becker. Orgoglioso della sua ascendenza scientifica da Everett C. Hughes, R. E. Park, fino a G. Simmel (Becker, 1998), fu allievo e poi docente presso il dipartimento di Sociologia a Chicago. egli maturò un interessante punto di vista riguardo la ricerca qualitativa⁹⁰, mostrando il vantaggio, come per qualsiasi altro mestiere, di far uso di certi *trucchi* per provare a risolvere alcune problematiche sociali.

«[...] si può dire che un trucco è un'operazione specifica che mostra un modo per aggirare qualche difficoltà comune, suggerendo una procedura che risolve con relativa facilità quello che altrimenti sembrerebbe un problema impossibile e persistente.»⁹¹

Già durante la sua esperienza da studente, incoraggiato dalle lezioni di Hughes, iniziò a dubitare profondamente della teoria, intesa come strumento di generalizzazione del fatto sociale da studiare. Infatti, posto di fronte al dilemma della definizione di gruppo etnico, canonicamente legata alla distinzione dei tratti fisici o religiosi fra esseri umani, poté dubitarne grazie a quella del suo maestro: «Un gruppo etnico non è tale a causa del grado di differenza misurabile o osservabile da altri gruppi; è un gruppo etnico, al contrario, perché le persone al suo interno e quelle all'esterno sanno che lo è; perché sia chi è *dentro* sia chi è *fuori* dal gruppo parla, esperisce e agisce come se fosse un gruppo separato».⁹² Niente di più e niente di meno. La categoria non è più la distinzione. Di certo per un individuo appartenente ad un gruppo, sarà proprio la religione o il colore della pelle a definirne

⁸⁹ Vangelo di Matteo, *Vangelo e Atti degli Apostoli*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi), 1987, 15,11.

⁹⁰ È lui stesso che racconta come la coincidenza (ovvero l'aspetto fortuito del vivere) l'abbia maggiormente stimolato ad approfondire la metodologia qualitativa, tralasciando quella quantitativa (Becker, 1998); e si guarda bene dal darne un giudizio, sapendo infatti che l'occasione rende più adatta l'una o l'altra.

⁹¹ Howard S. Becker, *I trucchi del mestiere, come fare ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 2007, p.12.

⁹² Everett Hughes, *The Sociological Eye*, New Brunswick, N.J., 1971, p.153-154. Tradotto in italiano con titolo *Lo sguardo sociologico*, il Mulino, 2010.

l'appartenenza a quel gruppo piuttosto che un altro. Tuttavia, lo scienziato sociale deve sapere che ciò è soltanto il risultato di una semplificazione, poiché infatti l'etnicità è individuabile nella rete di relazioni con gli altri gruppi da cui emerge (Becker, 1998). Questo, secondo il sociologo, è un trucco, maturato con l'esperienza e l'esercizio. Proprio come un idraulico o un elettricista sanno come risolvere un problema che altrimenti, chi non conosce il mestiere, "non saprebbe quali pesci pigliare".

Utilizzare i trucchi permette di pensare diversamente ciò che già si conosce o che si vuol conoscere, aiutando nell'interpretazione dei dati e consentendo la formulazione di nuove domande basate su quanto è stato trovato fra le pieghe del comportamento sociale. Becker sottolinea come molto spesso, rimettendo continuamente in discussione il lavoro di ricerca grazie a questi stratagemmi, la questione si complichino ulteriormente ed il problema di partenza possa ribaltarsi o moltiplicarsi in altre problematiche, richiedendo più lavoro.

5.1 Immagini. Il dialogo con Blumer.

Blumer rimproverava ai sociologi di porre a fondamento del proprio lavoro un immaginario manifestamente incompatibile con ciò che si vive nella realtà quotidiana; solitamente infatti il ricercatore non partecipa alla sfera della vita sociale che si propone di studiare e non è in relazione stretta con le persone coinvolte in quella sfera. Ora, per studiare bene un fenomeno sociale, è importante conoscerne a fondo l'ambito di vita, uscendo dallo studio in dipartimento e provando a cercare sul campo. Tuttavia, prima di compiere tale passo (in un certo senso liminale⁹³), il ricercatore si costruisce un'immagine del fenomeno che andrà a studiare (anche attraverso dei dati statistici). Secondo Blumer durante una ricerca è importante produrre e perfezionare l'immagine di ciò che si sta studiando. Infatti, il rischio, nel momento in cui si affronta un ambito sconosciuto, è quello di comprenderlo entro categorie/immagini stereotipate. Infatti senza una partecipazione diretta (e spesso pur facendola) il ricercatore rischia di definire la situazione a partire dal proprio vissuto, finendo per incorrere nell'errore. Uno scienziato sociale inoltre utilizza anche delle immagini particolari che sono costituite dalle sue teorie, esse rivestono un'importanza fondamentale.

L'esperienza diretta (per quanto riguarda l'interazionismo simbolico di Blumer), come scrivevo sopra, è un punto cruciale per la ricerca. Soprattutto perché soltanto con essa il ricercatore può scovare cose interessanti, a volte indeducibili dai dati teorici. Becker fa proprio questo impianto teorico e ne approfondisce il carattere metodologico.

⁹³ Forse è proprio questo aspetto di liminalità, come rituale di passaggio, che per timore (per certi versi reverenziale) ha frenato questa ricerca, limitandomi all'analisi dei manuali, tralasciandone la quotidianità e la dialogicità nella parola. Sicuramente questo è un grande limite.

Un altro aspetto interessante, affrontato da Becker, è legato al fatto che spesso gli scienziati sociali fanno delle ricerche per capire se le ipotesi nate in seno ad un ragionamento teorico possano essere verificate o meno. La coerenza accademica, da un lato genera rigore e precisione, dall'altro costringe ad un'elaborazione della storia conforme alla logica dell'inferenza. Ovvero la storia deve funzionare, deve avere senso. Tale questione peraltro, anche se nel piccolo, riguarda il presente lavoro di tesi, poiché infatti non so dire con precisione se i dati che prendo in esame parlino più di se stessi o parlino di me oppure compiano entrambe le cose, trascinando il problema in un vortice di senso. Infatti la questione che si pone è di narrazione: dobbiamo cambiare/trascrivere una storia per renderla più coerente oppure cambiarla/trascriverla per renderla più conforme ai dati? Riportare il caos che emerge dalla raccolta dei dati, senza darne un approccio ermeneutico, finirebbe con lo sprofondare la scienza sociale nell'abisso del chiacchiericcio. Tuttavia, può accadere che i dati siano scelti *ad hoc* per sostenere una tesi, tralasciandone altri che invece il ricercatore ritiene meno adatti a sostenere l'ipotesi di fondo che ha mosso il suo indagare. La domanda di ricerca, va tenuto presente, non è mai neutrale!

La storia deve essere conforme ai fatti che abbiamo scoperto: non si possono accettare (significa credere che quell'immaginario sia sbagliato) storie che non sono confermate dai dati che abbiamo a disposizione. Non è necessario però che il nostro immaginario sia accurato; sono tollerabili anche immagini inesatte, a patto che vengano poi verificate con la realtà.⁹⁴

Un trucco potrebbe consistere nel porre l'*ipotesi nulla*, ossia un'ipotesi che il ricercatore pensi sia falsa. Nella vita reale questo trucco si può usare in ogni fase del lavoro, lo si usa per aiutare a formalizzare il pensiero e forse a vedere alcune connessioni che potrebbero sfuggire o non essere prese sul serio. Le cose spesso ci appaiono incomprensibili semplicemente perché siamo troppo lontani dalla situazione per conoscere le condizioni reali in cui l'azione è stata decisa (Becker, 1998). Molto spesso, i passaggi che intercorrono fra una scelta e l'altra rendono ragione della distanza esistente fra la situazione d'origine e quella che si conclude, seppur discordanti e illogiche l'una con l'altra.

Coincidenza. Un altro tipo di immaginario utile e realistico è la nozione di coincidenza, ossia cose che non sono totalmente casuali, ma nemmeno determinate, ovvero che coincidono. (Becker, 1998) Le cose quindi non accadono e basta, piuttosto si riproducono in una serie di tappe, che gli scienziati sono inclini a chiamare *processi*, ma che potrebbero benissimo essere chiamate "storie". Una storia ben costruita può soddisfarci come spiegazione di un evento. La storia racconta come una certa cosa sia successa, il modo in cui sia successo tal fatto che ha portato all'accadere dell'altro, e poi come da

⁹⁴ Tutta la parte che segue fa riferimento al testo di Howard S. Becker, *I trucchi del mestiere, come fare ricerca sociale*, Il Mulino, 2007.

questi due eventi si possa essere passati a quello successivo. Il percorso che porta a un dato evento può essere visto come la successione di eventi che sono contingenti reciprocamente nel modo appena descritto (Becker, 1998).

La società come macchina. Il trucco della macchina è pensato per spingerci a non lasciare fuori qualche elemento cruciale della situazione. Dovremmo smontare la macchina, scoprire come funziona, quali sono le sue parti, come si connettono, e cosa succede dentro la scatola nera, così che anche noi possiamo far sì che si produca questo risultato (Becker, 1998). Inoltre, visto che nessuna ricerca è esente da possibili negligenze, è importante cercare di non dimenticare nulla. Becker parla soprattutto di situazioni disturbanti, ovvero situazioni per cui il ricercatore stesso si trovi in una sorta di difficoltà morale e teorica. Molto spesso il sociologo deve fare i conti con le aspettative di colui che ne finanzia lo studio. Il trucco della meccanica consente di fare dell’*“ingegneria a ritroso”* (Becker, 1998) per provare a risalire il fiume delle situazioni e dare un’altra prospettiva al fenomeno.

La società come organismo. L’interconnessione all’interno di un organismo vivente è una metafora in grado di aiutare lo scienziato sociale a non osservare la società come composta da tante monadi che indistintamente seguono il proprio binario. Pensare ad alcune attività sociali come parte di un sistema organico che funziona proprio grazie alla connessione fra quelle parti, permette di osservare come ogni segmento, influenzandosi vicendevolmente, favorisca quella funzionalità. Inoltre, la complessità di un sistema di questo tipo impone una visione ecologica (Becker in questo senso fa proprio l’insegnamento della scuola di Chicago), dove la connessione e l’interdipendenza fra esseri viventi plasma il vivere quotidiano e le rappresentazioni che su di esso si costruiscono.

La società come organismo, non è un trucco in sé, ma un generale avvertimento di fare attenzione a tutte le cose che sono connesse a quello che ci interessa (Becker, 1998). L’idea funziona quando vogliamo tener conto delle variazioni indipendenti di interi sottoinsiemi di fenomeni che non sono completamente collegati tra loro ma nemmeno privi di legami (Becker, 1998). Da questa idea, tuttavia, sorgono alcuni trucchi specifici.

Per esempio, concentrarsi sui *tipi di attività* che le persone svolgono di tanto in tanto, ovvero nel sostituire i tipi di persone con i tipi di attività. Le persone fanno quello che devono o quello che sembra giusto in quell’istante, e dal momento che le situazioni cambiano non c’è ragione di credere che lo facciano sempre in maniera coerente. Pertanto riferirsi soltanto al tipo di persona comporta limitarsi ad una visione deterministica e, in un certo senso, stereotipante. La distinzione fra deviante e non, incasella meccanicamente una tipologia di essere umano all’interno di una categoria che non

presuppone la variazione, mentre riferirsi ad un'attività appare più in linea con il cambiamento o il ripresentarsi di un contesto situazionale simile⁹⁵.

Un altro trucco, derivato dall'idea di società come organismo, è vedere gli oggetti come il risultato concreto delle attività delle persone (Becker, 1998). Le cose non sono altro che persone che agiscono insieme. Le proprietà fisiche di un oggetto possono limitare le azioni delle persone coinvolte in una determinata situazione, solo se esse stesse credono che l'oggetto debba essere utilizzato in quella maniera. Infatti l'esempio che propone il sociologo fa riferimento all'uso dell'oggetto droga. Essa può avere effetti sul sistema nervoso (certamente li avrà), ma se non li si conoscono, ovvero non si ha idea del viaggio psicofisico che innesca, non si avrà lo scopo per cui si è assunto quella droga. Gli oggetti acquisiscono le loro caratteristiche dalle attività collettive delle persone.

Bruno Latour (1995) aveva tratto la conclusione che i laboratori fossero cruciali per fare scienza, poiché il ricercatore aveva la possibilità di isolare le cose che gli interessavano da qualsiasi altra che potesse interferire nella vita ordinaria⁹⁶. Un pezzo di terra brasiliano in pugno alla mia mano forse è soltanto quello, per un pedologo è invece un dato o un campione scientifico. Gli oggetti quindi continuano ad avere le stesse proprietà finché le persone continuano a pensare di definirli collettivamente nello stesso modo. Come scrivevo prima, la ricerca è anche anzitutto ecologia, pertanto la definizione di quegli oggetti si origina entro uno specifico contesto, contemplando talune relazioni a differenza di altre.

I sociologi, proprio per questo motivo, danno una breve descrizione del contesto della loro ricerca, il luogo da cui provengono i dati. La situazione geografica influisce necessariamente su ciò che stiamo studiando. Altri elementi interconnessi fra loro sono il clima, le caratteristiche della popolazione (livello d'istruzione, percentuali di gruppi etnici o razziali, specifiche competenze personali), quindi quando troviamo delle peculiarità locali dovremmo includerle nei nostri risultati. Tutto questo porta in sintesi a due trucchi. *Ogni cosa avviene da qualche parte*: quindi conviene osservare le caratteristiche di quel posto, sociali e fisiche. Di più, *Ogni cosa avviene in qualche momento*: proprio per questo motivo è utile includere ciò che non può essere tralasciato. Infatti è rilevante circoscrivere quando avviene una cosa.

⁹⁵ Rimando all'esempio di Becker sull'uso della marijuana come attività nel (già citato sopra) volume del 1998, traduzione italiana 2007, a pagina 64.

⁹⁶ Ecco come la scienza sperimentale debba inevitabilmente isolare il fenomeno per concentrarsi su di esso e poterne fare oggetto di studio. E come spesso, si veda di nuovo il principio di indeterminazione, tale prassi limiti l'osservabilità di quel fenomeno. «*Nell'ambito della realtà le cui condizioni sono formulate dalla teoria quantistica, le leggi naturali non conducono quindi a una completa determinazione di ciò che accade nello spazio e nel tempo; l'accadere [...] è piuttosto rimesso al gioco del caso.*» Si tratta di un manoscritto del 1942, pubblicato solo nel 1984 col titolo Ordnung der Wirklichkeit (Ordinamento della realtà), nell'ambito delle opere complete di W. Heisenberg. Traduzione italiana di G. Gembillo e G. Gregorio, p. 128, 1991.

Chiedere come, non perché. Questo è un altro trucco che Becker (1998) suggerisce sapendo che nelle interviste sul campo, quando chiedeva “perché?” le risposte dei narra-attori (La Mendola, 2009) erano brevi, le persone si sentivano attaccate come se dovessero dare una giustificazione. Mentre domandando “come?” si otteneva l’effetto contrario, risposte molto lunghe con spesso narrazioni piene di situazioni correlate, dove emergeva con chiarezza la complessità dei dati sociali. Questo tipo di trucco, sperimentato in molteplici contesti di ricerca (Becker, 1998), permetteva di scoprirne un altro, altrettanto importante.

Supponiamo che ciò di cui ci vogliamo occupare non sia una serie di cause, ma una storia, un racconto o una narrazione, gli eventi avranno diversi passaggi con una logica. Essi non sono stati causati da nient’altro che dalla storia che li ha portati ad essere come sono. Dice Becker che non si tratta di trovare delle storie particolari come fanno gli scrittori di romanzi o gli storici, la cui finalità sia semplicemente aneddotica, ma cercare di capire quando e come quelle storie si ripetano. O meglio come i diversi passaggi abbiano una logica, a volte addirittura la logica delle cause. Gli scienziati sociali chiamano le storie con queste caratteristiche *processi* (Becker, 1998). Dianne Vaughan (1986) ha spiegato come le storie delle persone che si separano abbiano sempre un processo di iniziazione simile. Il che non significa che ogni situazione si ripeta in maniera standardizzata e identica, ma che taluni aspetti del processo di separazione siano identici, di qualunque coppia si stia parlando. Non è pertanto il tipo di persona di cui si sta parlando a definire il processo, anzi è addirittura l’inverso.

5.2 Il campionamento.

Soprattutto per la scienza sociologica (ma non solo), la raccolta dei dati ha un ruolo fondamentale. Se la domanda teorica avviene in un tempo anteriore, la ricerca di una o più possibili risposte è data da una serie di fattori che concorrono al suo conseguimento (interviste, questionari, osservazioni, interpretazioni). Tanto quanto la domanda sorge in un contesto ipotetico, altrettanto la raccolta dei dati sottende un’importante fetta di casualità. Ora, è interesse di ogni scienziato scovare fra le pieghe della normalità quella legge che, come dicevo già in precedenza, aiuti a descrivere in “modo generale” altri fenomeni simili. La possibilità di applicare quella legge a tutti i casi, rimette in discussione la questione di come procedere alla raccolta dei dati, quali siano più sensibili a quella ricerca e quali invece lo siano meno. Il campione ha proprio il ruolo di “giustificare” quella interpretazione; ossia proprio come fosse una sineddoche (Becker, 1998) il campione funziona da parte che rappresenta il tutto. Ma in realtà il discorso non è proprio così lineare.

Il *campionamento casuale* a volte è una soluzione per alcuni problemi. Ovvero scegliendo una porzione di popolazione che, senza che vi sia alcuna logica in questo senso, ci permetta di ottenere da essa una statistica in grado di (pur nei suoi limiti) dar ragione del tutto. Ossia se sappiamo dalla

nostra ricerca che circa il 53% delle persone coinvolte si dichiara parte dell'elettorato democratico, potremo oltremodo supporre che anche se avessimo potuto intervistare la totalità delle persone aventi facoltà di voto, avremmo ottenuto il medesimo risultato (Becker,1998). Hatch e Hatch (1947) volevano studiare quanti matrimoni e di quale estrazione sociale venivano celebrati nel mese di giugno a New York. Dal loro studio, durato alcuni anni e basato sulla pagina del NY Times dedicato agli annunci matrimoniali, emerse come non vi fossero dati relativi alla popolazione ebraica, la quale occupa una fetta importante degli abitanti della Grande Mela. Da un approfondimento di Cahnman (1948) emerse un dato non irrilevante, la spiegazione del loro risultato così parziale fu imputata a questioni religiose e culturali, poiché i rabbini ortodossi e conservatori non celebravano matrimoni in quel determinato mese. Ma la questione interessante, dal punto di vista metodologico e non tanto di contenuto è che, se i due studiosi avessero preso un campione casuale (senza darsi come termine "giugno") rifacendosi però periodicamente a tutto l'anno, avrebbero ottenuto più risultati e sicuramente differenti. Questo metodo di campionamento, per funzionare, deve procedere da premesse apparentemente senza logica e tuttavia, chi ne fa uso, dev'essere consapevole della sua parzialità. Esisterà sempre un cigno nero.

A questo punto sorge un altro problema. Se la sineddoche è comunque uno strumento marginale per la comprensione del tutto, in che modo si può descrivere esaustivamente un caso studio? Come se volessimo conoscere l'intera popolazione di *Aphis Pomi*, cioè il tipico afide verde che colonizza il nostro melo in giardino, facendo la conta di ciascun esemplare su ciascuna foglia. Ebbene troveremmo tale occupazione oltre che priva di concretezza, anche dispendiosa di energie ed incapace di restituire la complessità ecologica della correlazione momento fenologico del melo, meteo, temperatura e umidità, presenza di altri insetti che favoriscono o sfavoriscono il riprodursi dell'afide e molti altri aspetti che comprendono quel tutto. La domanda che si pone Becker è: quando dobbiamo fermarci?

Per tentare una risposta, fa riferimento al caso dell'etnomusicologia. L'etnomusicologia è un insieme di studi tra la musica e l'antropologia, essa si propone di studiare tutte le forme musicali del mondo, fatte da chiunque, dovunque, in tutte le società, e di studiarle nei loro propri termini. Da una parte tale studio ha permesso di ricollocare temi musicali, strumentazioni e suoni del tutto assenti nella voce scientifica Occidentale, la quale si concentrava principalmente sullo sviluppo, la storia e la teoria della musica europea, scalfendo così l'etnocentrismo. Da un'altra parte, lo studio del tutto l'ha incastrata sotto una montagna di dati video e audio, dove l'interesse di raccolta ha determinato l'analisi e l'interpretazione di ciascun particolare. Questo aspetto risultò notevolmente problematico. Proprio perché nessun fenomeno sorge in un contesto asettico, anche la musica cosiddetta tradizionale

si trova ad essere influenzata e contaminata da altri stili. Le persone infatti ascoltano ciò che gli piace, ciò che la società in quel momento passa come canone estetico, ciò che è commerciale e vendibile per un produttore. L'autenticità, come tassello fondamentale di questa costruzione, diviene assai problematica se messa in discussione da forme musicali spurie. Uno scienziato sociale non ha a disposizione un'eternità per completare in modo onnicomprensivo il proprio studio, deve in un certo senso accontentarsi. Perché, prima o poi, il lavoro deve concludersi. Perciò secondo Becker, pur nella sua parzialità e incompletezza, la sineddoche può essere un ottimo strumento di analisi.

Si può prendere nota di tutto, anche in modo molto *descrittivo*. Pur mancando la coloritura di un'interpretazione che rende le opere monografiche oltre che accademiche anche letterarie, il puro fatto (nella sua impossibilità, come scriveva Nietzsche: “*Non esistono fatti, esistono solo interpretazioni!*”) trasmette già qualcosa di per sé. Quando scriviamo la descrizione della nostra analisi dobbiamo trovare una giusta proporzione tra descrizione e interpretazione, questo può essere un vero problema (Becker, 1998). Tuttavia bisogna sapere quanto entrare nel dettaglio e in che modo; quando approfondire l'analisi e quando invece la semplicità del fatto possa bastare. Di certo, come propone Becker, le descrizioni dettagliate permettono di focalizzare l'ambiente e la situazione con una maggiore lucidità. Essa inoltre permette una visione critica, superando il pensiero convenzionale (Becker, 1998). Perciò, quando si rimette in discussione la *normalità*, è inevitabile interrogare le categorie di riferimento. Questo mi riporta alla problematica del contesto e dalla teoria su cui il ricercatore fa affidamento. Secondo Becker, la descrizione dettagliata permette di andare oltre poiché evitando di filtrarla con idee o sentimenti propri, spinge alla formulazione di nuove categorie in grado di far rientrare quei casi senza grandi forzature. Torniamo daccapo all'annoso problema di quando ci si debba fermare. Ora la risposta del sociologo è la seguente, possiamo e dobbiamo fermarci nel momento in cui le approfondite descrizioni che abbiamo fatto c'hanno condotto al di fuori delle categorie convenzionali, ci hanno permesso di ridefinire il problema e superare la soluzione convenzionale (Becker, 1998).

Da questi ragionamenti, prende vita un altro trucco. Ovvero sostenere che nulla di ciò che può essere immaginato è impossibile. Identificare il caso che può mettere in discussione le nostre idee e andarlo a cercare. Seguendo Hughes poniamo che tutte le cose abbiano la stessa probabilità di accadere e domandiamoci perché alcune di esse non accadono tanto spesso quanto dovrebbero secondo questa ipotesi. Quello che si impara è che tutte le cose strane e improbabili che si possono immaginare succedono o sono già successe, tanto che non c'è bisogno di immaginarle (Becker, 1998).

Le *idee degli altri* hanno una forte risonanza per chi fa ricerca. Gli stessi problemi e domande che uno scienziato sociale si pone sono, con molta probabilità, già stati posti da qualche studioso in

passato. Eppure è intrinseco il desiderio di creatività e originalità nel proprio lavoro, infatti tutti vorrebbero fare una rivoluzione scientifica nel proprio campo (come l'ha definita Thomas Kuhn). Quindi si cerca di scoprire cose nuove, o portare a galla risultati differenti da quelli di un'analisi precedente. Il trucco, proposto dal sociologo, è studiare qualcosa che è già stato studiato nel passato, ma in condizioni differenti, poiché nel tempo quelle stesse sono cambiate (Becker,1998).

La gerarchia della credibilità. In ogni sistema gerarchico, è dato comune, che i gruppi più elevati abbiano il diritto a definire come stanno realmente le cose⁹⁷. Chi sta al vertice ha accesso a una visione più completa di ciò che accade rispetto a tutti gli altri (pur essendo in molti casi una visione ottusa). Un trucco per aggirare la gerarchia della credibilità è quello di *dubitare di tutto quello che vi dice chi ha il potere*. Nella società, chi ha il potere per governarla, vuole smussare ogni fattore stridente, mascherare gli errori e le scelte meno consone, vuole nascondere il lato bieco ed oscuro dell'interesse personale. Uno scienziato sociale deve sospettare il peggio e andarne a scovare le menzogne insite nel discorso ufficiale.

È banale, non è un vero problema. Alcune questioni, secondo la logica accademica, sono meritevoli di attenzione e altre invece sono giudicate banali. Becker, prende ad esempio la sua tesi di master per sfatare questo mito. Egli cominciò studiando i musicisti che suonavano nei piccoli bar e club di Chicago, una categoria di esseri umani a quel tempo (1951) non molto considerata e indagata dai sociologi, i quali preferivano rivolgersi al mondo della medicina e del diritto. Osservando questi musicisti, Becker riuscì a capire che ritenevano le persone per cui essi suonavano stupide, ignoranti e senza interesse. Da questa semplice osservazione, se vogliamo banale, Everett Hughes formulò una nuova ipotesi: tutti i membri che svolgono occupazioni di servizio odiano le persone che devono servire, tranne i membri di gruppi di prestigio (medici e avvocati), i quali non lo ammetterebbero mai perché non sarebbe una cosa appropriata da dire, data la loro posizione sociale (Becker,1998).

Un altro aspetto da non sottovalutare è l'attenzione nei riguardi della cosa che si studia e ciò che vi accade attorno. Non si presta mai abbastanza attenzione a tutte le cose che stanno succedendo nella situazione che studiamo. L'autore si presenta agli eventi dell'Haight – Ashbury Free Clinic di San Francisco, dopo aver fotografato il concerto e aver passato un po' di tempo con i volontari dell'unità medica, inizia ad annoiarsi poiché non succede nulla di interessante, nessuna ferita, ecc. (Becker, 1998). Quando analizzando la situazione ricomincia a fotografare i volontari, tornato a casa si rende conto che invece stavano succedendo molte cose, i volontari scherzavano, ballavano, ridevano, quindi qualcosa stava succedendo. Solo che fino ad un attimo prima non vi aveva badato. I ricercatori molte

⁹⁷ In questo momento di pandemia, ci viene tristemente palesato ogni giorno.

volte assumono, in maniera inconsapevole, le idee delle persone che studiano e lavorano. Gli scienziati sociali devono sempre basarsi su ciò che queste persone dicono loro per avere una visione dall'interno; essi studiano le esperienze di moltissime persone, persone le cui esperienze si intersecano ma non sono esattamente identiche.

Utilizzare le informazioni degli altri. Anche la scelta della raccolta dei dati, basandosi su istituzioni preposte a questo compito, tende a definire la linea della ricerca. Seguendo la via aperta da Bittner e Garfinkel, le persone e le organizzazioni raccolgono informazioni per i propri fini e in base al proprio sistema di valutazione della fattibilità, e di tutti quelli che si sono preoccupati dell'inesattezza delle statistiche di polizia (ricerche di criminologia) e degli archivi medici (ricerche di problemi sanitari). Da questa tipologia di studio è sorta la sociologia degli archivi. Si tratta di osservare come vengano registrati i dati, per comprendere come funzionino le organizzazioni, da ciò come occorra sapere in che modo siano tenuti i registri. L'inesattezza di ogni sorta di raccolta di dati da altri costituisce un'area di attività accademica molto ampia. Tutti questi problemi sollevati dai dati "ufficiali" o "quasi ufficiali" ci interessa perché stiamo perdendo dei dati che ci potrebbero aiutare a migliorare la descrizione della nostra ricerca. (Becker, 1998) Il rischio è infatti di basarsi su dati del tutto errati inficiando il risultato stesso della ricerca.

Istituzioni bastarde. Il saggio di Everett C. Hughes sulle "istituzioni bastarde" mostra come le scelte convenzionali di ciò che costituisce materiale appropriato per l'analisi sociologica esclude un'intera gamma di fenomeni che dovrebbero essere inclusi nel nostro pensiero. "Alcune sono distributrici illegittime di beni e servizi legittimi, altre soddisfano bisogni non considerati legittimi. Tutte assumono forme organizzate non diverse da quelle di altre istituzioni" (Hughes, 1984). Esse sono estremamente convenzionali e sostenute dall'opinione popolare. Alcune di queste istituzioni sono marginali rispetto ai distributori più legittimi di servizi. Come osserva Hughes (1984), le istituzioni di questo tipo correggono i difetti della definizione e distribuzione istituzionali. Ovvero un uomo che vuole vestirsi da donna oppure individui single che non si sposano nonostante sia la maniera modale di organizzare le relazioni sessuali e riprodurle. Il punto per Hughes (1984) è che il funzionamento delle istituzioni convenzionali mette alcune persone in una posizione in cui esse devono essere "migliori" di quello che vogliono essere o quello che chiunque abbia il diritto d'aspettarsi da esse (Becker, 1998). Quindi in qualche modo l'istituzione dà il permesso a questi individui di essere diverso. La forma di eresia è quella che vuole che tutti siano all'altezza di un certo ideale di virtù accettato: la società idealizza gradi di virtù che non sono realizzabili nella realtà, ma sembra permetta ad alcuni individui di avvicinarsi a questi livelli di una virtù. L'analisi sociologica secondo Hughes (1984) dovrebbe quindi prendere in oggetto ciò che è altamente istituzionalizzato e moralmente

sanzionato, esaminare l'intera gamma di comportamenti rispetto ad esso. Escludere dei casi perché sembrano di cattivo gusto, è una garanzia d'errore (Becker, 1998).

5.3 I Concetti.

I concetti sono modi di sintetizzare i dati, solitamente sono definiti. Ovvero attraverso un concetto possiamo definire una gamma di molteplici fenomeni in modo generale. Ovviamente Becker non li intende in maniera dogmatica, ma ne mette in evidenza il costante dialogo con i dati. Il maggior numero di dati consente osservazioni più complesse, da cui derivano problemi più complessi e una molteplicità di domande da rivolgere a differenti contesti di studio, ampliando le prospettive.

Un modo per definire un concetto è raccogliere esempi di cose che riconosciamo contenere ciò cui il concetto si riferisce, proviamo a formulare una definizione che includa tutte le cose che pensiamo essere simili lasciando fuori tutte quelle che sono diverse. Il trucco consiste nel riconoscere che le definizioni di concetti riposano su quello che hanno in comune gli esempi su cui si basano. Supponiamo per esempio che nell'attuale contesto sociale, i figli di coppie in cui entrambi i genitori svolgano una mansione lavorativa al di fuori di casa, sviluppino maggiormente comportamenti-problema: richieste di maggiore attenzione, incapacità di gestire il gioco individuale, difficoltà ad affrontare la frustrazione del "no", la quotidiana percezione di perdita. Ora, osservando un campionamento di tali comportamenti-problema, lo scienziato sociale potrebbe immaginare il concetto di "abbandono". Non tanto nel senso psicologico, quanto sociale. Inoltre se quest'ultimo possa essere associato ad altri tipi di famiglia, dove i genitori siano per esempio dipendenti da sostanze stupefacenti.⁹⁸ Tuttavia il rischio è quello di non trovare la collezione di dati più variegata possibile, dimenticando di considerare le variazioni e limitandosi ad una visione troppo selettiva. Becker (1998) riporta due esempi di errore.

Il primo, riguarda la competenza. I sociologici si basano sull'idea della competenza per quel che riguarda il proprio lavoro. Un fattore che contribuisce alla scarsità di competenza ritengono sia la durata degli studi o quanto occorre pagare per poterla ottenere. Per avere un compenso occorre avere una competenza di cui qualcun altro ha bisogno e per la quale è disposto a pagare. Per esempio in una fabbrica gli operai scioperano per il compenso mensile, e dopo qualche tempo vincono, perché i direttori non sono stati capaci di sostituirli, poiché solo loro avevano le competenze per usare i vecchi

⁹⁸ Esempio mio.

macchinari.⁹⁹ Se omettiamo dei particolari dagli esempi presi in discussione e non ne approfondiamo il maggior numero di aspetti, i concetti saranno difettosi. (Becker, 1998)

Il secondo, fa riferimento alla criminalità. Questo stesso ragionamento prende in considerazione la criminalità dei colletti bianchi studiata da Sutherland (1940). Durante il discorso all'*American Sociological Association*, egli accusò i propri colleghi di compiere campionamenti inadeguati elaborati sulla base di pregiudizi convenzionali e approvati socialmente. La montagna di ricerche effettuate a quel tempo, associava la criminalità ad un fattore sociale, quale la povertà. Sutherland (1940) mise in evidenza come i crimini delle persone ricche o delle aziende non fossero realmente percepiti come tali. Inoltre come, qualora fosse emersa la colpevolezza di una persona di quella cerchia, l'organizzazione ne sminuisse le intenzioni o giustificasse la propria estraneità a quei fatti oppure descrivesse quella persona come una mela marcia. Il punto di Sutherland era che proprio da quel cesto potesse uscire una mela marcia (Becker, 1998). Bisogna cercare i casi esclusi per poter ampliare il concetto.

A questo punto, la definizione del concetto poggia stabilmente sulla collezione di casi a disposizione. Il trucco è preso da un vecchio gioco di società, dove si diceva la risposta, bisognava immaginare la domanda. Quindi mi chiedo, i dati che ho qui sono la risposta alla domanda, quale può essere la domanda per cui quello che ho scritto nei miei appunti è la risposta ragionevole? Ora che i dati vengono elaborati dai software, e quindi si risparmia molto più tempo che fare i calcoli a mano, i ricercatori possono fare molte più analisi per vedere se una certa intuizione è valida. Si può anche lasciare che il caso definisca i concetti, ignoriamo quegli elementi del nostro caso la cui presenza o assenza è ignorata dalla descrizione della categoria. Latour spiega che la scienza "funziona", nel senso che le sue previsioni vengono confermate nella pratica, perché gli scienziati cambiano il mondo finché non riproduce esattamente le condizioni dell'ambiente in cui hanno fatto le loro scoperte (Latour, 1987). Lasciare che il caso definisca il concetto permette di osservare a nostra volta dimensioni che potremmo veder variare in altri casi.

Il trucco di Bernie Beck viene preso in considerazione da Becker per dar ragione del salto epistemologico che spesso avviene da una descrizione dettagliata ad una concettualizzazione più astratta. È il modo di trovare un passaggio intermedio per evitare l'aspetto magico che un'azione di questo tipo può sortire. Mentre insegnava all'università *Northwestern* nei pressi di Chicago, ebbe come vicino di ufficio Bernie Beck. Spesso gli capitava di origliare i suggerimenti che il collega dava ai dottorandi. il suo trucco per arrivare a un livello intermedio di riflessione su un risultato di ricerca

⁹⁹ Non sto a riportare tutto il ragionamento sugli esempi proposti da Becker, anche quello sul salario e le competenze femminili in abito lavorativo. Rimando piuttosto al testo, pag. 143-148, per una spiegazione più approfondita.

diceva, dopo che lo studente avesse raccolto un po' di dati: "Raccontami quello che hai scoperto, ma senza usare nessuna delle caratteristiche che identificano il caso vero e proprio". Sia la similitudine sia la differenza ci forniscono categorie generali per pensare alle nostre analisi, categorie che possiamo includere in esse. Similarità, generalizzando, ogni insieme di regole ha un certo grado di chiarezza e un certo grado di ambiguità. Differenza, con un tipo di generalizzazione diversa, all'interno delle organizzazioni in cui si emanano e si fanno applicare le regole, ci sono altre cose che accadono e che fanno sì che quelle regole varino lungo una dimensione che va dalla chiarezza all'ambiguità (Becker, 1998).

I concetti sono generalizzazioni empiriche che vanno testate e raffinate sulla base dei risultati di ricerca empirica, cioè di conoscenze del mondo. Gli scienziati sociali definiscono la cultura in base a criteri multipli: interpretazioni condivise, trasmessa da una generazione all'altra, valori fondamentali di una società. Il trucco è vedere i concetti come generalizzazioni empiriche, aiuta a risolvere i problemi creati dall'insistere sul fatto che tutte le proprietà di un concetto sono tra loro collegate. Separare tali proprietà, e trattarle come capaci di variare indipendentemente, trasforma un problema tecnico in un'opportunità di crescita e arricchimento teorici. I concetti sono anche relazionali, il trucco qui è mettere qualsiasi termine che sembra descrivere un tratto di una persona o di un gruppo nel contesto del sistema di relazioni a cui appartiene. Questo ci fa notare non sono i "tratti fisici", ma piuttosto un'interpretazione di quel fatto, un attribuirgli significato. Quindi dobbiamo mettere i termini nell'insieme completo di relazioni che essi implicano. Poi guardare a come quell'insieme di relazioni è organizzato qui e ora e in altre epoche e altri luoghi. Infine, potremmo vedere come le cose si sono così organizzate, e quali connessioni con altri assetti sociali sostengono questo insieme di relazioni. Il trucco di Wittgenstein (1953) ci aiuta a eliminare quello che è solo accidentalmente e contingentemente parte di un'idea da quello che è al suo centro. Esempio: un collezionista non ha solo una grande massa di oggetti, ma sono oggetti che hanno una "direzione", un senso che gli viene attribuito. Il trucco di Wittgenstein permette di isolare le caratteristiche generali di una serie di casi che pensiamo abbiano qualcosa in comune, ovvero quelle la cui generalizzazione potrebbe essere un concetto (Becker, 1998). Un esempio è lo studio della cultura delle carceri. Sykes (1958) espone la sua idea che i carcerati sviluppano collettivamente una cultura che risolve i problemi creati dalle privazioni della vita carceraria. Quindi creano un intero commercio all'interno per riavere tutti quei privilegi che avevano anche fuori dalla prigione (sigarette, cioccolato, rapporti sessuali). Mentre le donne al contrario, come si evince dallo studio di Ward e Kassebaum (1965), all'interno delle carceri, sono state private della protezione maschile, quindi piuttosto che creare una sorta di governo, sviluppano un sistema di relazioni omosessuali in cui una donna assumeva il ruolo del protettore

maschile, senza mettere in atto azioni predatorie come in ambito maschile (Becker, 1998). Il trucco è di non scambiare un esempio specifico di qualcosa per l'intera classe.

5.4 La logica e i suoi trucchi.

Becker si pone una domanda non del tutto scontata. Fino a questo punto abbiamo parlato di campionamento, raccolta dati e concettualizzazioni, partendo da ciò che non avevamo e siamo andati a ricercare. Come possiamo invece avere idee nuove da quello che già abbiamo? Detto in altro modo, come possiamo scoprire qualcosa in più dal materiale che già è sotto i nostri occhi? La Logica ci viene in soccorso con dei modi per trattare quello che sappiamo secondo un insieme di regole che fanno sì che questo trattamento produca nuove idee.

Becker prende in considerazione la prima, trovare la *premessa maggiore*. La classica argomentazione logica dei sillogismi è così composta, premessa maggiore, la quale afferma una verità generale già accettata, una o più premesse minori, che pone un fatto particolare già accettato; infine una conclusione, un'affermazione che si fa derivare dal fatto che la premessa minore è un caso particolare della premessa maggiore, quindi è incluso o coperto dalla verità generale affermata in essa. Tutti gli uomini sono mortali, Socrate è un uomo, dunque Socrate è mortale.

Basandosi su tali argomenti logici Hughes (1940) individuò un trucco per contrastare un sillogismo su uno specifico argomento. Riuscì ad individuare comuni osservazioni razziste come parti di un'argomentazione logica incompleta, nella quale viene posta una conclusione, sostenuta da un'affermazione che di fatto funziona come premessa minore di un sillogismo che a sua volta non viene mai formulato apertamente e completamente. È importante, secondo Hughes (1940), come scrive Becker (1998), interrogare cosa ha fatto sì che questa argomentazione, formulata in modo incompleto, sembrasse così convincente e difficile da confutare. La sua analisi logica ci fa vedere che la premessa minore è così radicata nell'esperienza quotidiana delle persone da non spingerle a chiedere dimostrazioni o argomentazioni. Ovvero gli esseri umani neri puzzano, quindi devono avere locali separati. Tuttavia è totalmente assente la premessa maggiore che completa il sillogismo, è tralasciata in modo acritico; essa potrebbe essere: tutti gli esseri umani che puzzano devono avere locali separati. Ora se entrambe le premesse risultano vere, allora i neri devono avere locali separati. Ma tali affermazioni non sono mai provate né empiricamente né espresse esplicitamente. Hughes smaschera questo argomento razzista e ci pone di fronte al fatto d'individuare la premessa maggiore e chiederci cosa ha spinto le persone a credere ad una premessa minore così poco convincente (Becker, 1998).

Allo stesso modo, le persone studiate dai sociologi fanno spesso cose che sembrano strane, e difficili da capire. Il ricercatore sociale può comprendere meglio quelle attività quando estrae e rende esplicite le premesse maggiori che sono state lasciate implicite, e osserva come emergono e vengono sostenute dall'esperienza della vita quotidiana.

Quando raccogliamo i dati spesso leggiamo un tipo di linguaggio che traccia un confine, separando cose diverse in categorie, es. distinzione “noi loro”, come forma più generale, ma le persone non spiegano perché sono quelli i confini. Possiamo considerare queste distinzioni come tipiche di quell'organizzazione, di quelle persone, delle loro situazioni e carriere. Quando nei nostri appunti riportiamo queste distinzioni e demarcazioni, sappiamo che c'è qualcosa su cui indagare. Un modo di tracciare un confine consiste nell'affermare che c'è questo tipo e che c'è quello. Il trucco ci porta ben oltre la semplice scoperta di una contraddizione ideologica, ci porta direttamente al cuore delle modalità di base sulle quali un'attività sociale complessa viene organizzata e condotta (Becker, 1998).

I ricercatori spesso sentono le persone dire che qualcosa non è una certa cosa. Ad esempio “questa non è scienza” “questo non è ebreo”, quando sentite formulare una frase di questo genere avete un buon segno diagnostico che qualcuno sta cercando di preservare un privilegio, qualcosa che ha e vuole mantenere che non vuole condividere con nessuno. Soprattutto ha la chiave di lettura “giusta”. Queste affermazioni si trovano sia nella lingua parlata che in quella scritta, fatta dai rappresentanti di un certo gruppo i cui interessi sembrano minacciati. Per capire la rilevanza sociologica di un'affermazione ci si deve porre alcune domande: In quale situazione è stata fatta? Che problemi sta avendo il gruppo che l'ha fatta? Cosa gli autori dell'affermazione stanno cercando di impedire che qualcun'altra abbia? Una cosa da non fare è stabilire ciò che davvero è, il compito del ricercatore non è stabilire se l'esclusione sia giustificata, bensì guardare come gli altri cercano di imporre l'esclusione di qualcosa da una qualche categoria considerata positivamente. Un oggetto è costituito dal modo in cui le persone sono disposte ad agire nei suoi confronti, questo include anche gli oggetti sociali; dare nomi è un modo per dire come ci si dovrebbe comportare verso di essa.

L'idea di queste persone che certi modi di fare e vedere sono quelli “giusti” è il modo in cui loro vedono il mondo. Questo tipo di distinzione, di elemento di distinzione della realtà è molto forte nell'ambito epistemologico “questa non è scienza”. Tutti questi casi illustrano lo stesso trucco: cercare la premessa che sta alla base del ragionamento che viene formulato, ma che non viene esplicitata. Si hanno indizi di queste premesse quando ci sono parole strane, o strane distinzioni. Quando si è trovata la premessa non formulata ci si deve chiedere cosa nelle vite delle persone coinvolte rende necessario o utile per loro ragionare in quel modo. Chiedere altrimenti? Fa uscire allo

scoperto le condizioni su cui si basa la necessità. Niente è mai assolutamente necessario. È necessario solo finché altre cose avvengono.

5.5 Tavole di verità, combinazioni e tipi.

Becker ha già descritto i trucchi per generare una pluralità di varianti e versioni dei fenomeni sociali: l'immaginario deve essere abbastanza ampio da poter riconoscere ogni genere di caratteristica della vita sociale in modo da aumentare il numero e la varietà di ciò che il ricercatore è a conoscenza. Per riuscirci si deve effettuare un campionamento che massimizzi la possibilità di trovare quello che non si era pensato di cercare. Variazione e varietà sono due cose diverse (Becker, 1998). L'obiettivo è sottoporre gli elementi che conosciamo a combinazioni logiche che ci dicano di più di quanto sapevamo prima, nell'analisi matematica viene detta "analisi combinatoria", in quella logica sono chiamate "tavole di verità", in quella sociologica "trattamento incrociato delle variabili qualitative" (Becker, 1998, p.208). I metodi delle scienze sociali presentati da Howard Becker sono così suddivisi: *l'analisi degli spazi di attributi* (come l'hanno descritta Paul Lazarsfeld e Allen Barton), *l'analisi qualitativa comparata* (l'algoritmo booleano, come è stato introdotto nelle scienze sociali da Charles Ragin) e *l'induzione analitica* (legata ai lavori di Alfred Lindesmith, Donald Cressey e altri). Ciò che accomuna questi tre stili di ricerca è lo strumento logico delle tavole di verità, utilizzato per gli scopi più consoni al lavoro.

Per spiegare cosa siano le tavole di verità, l'autore si sofferma sulle osservazioni di Danto (filosofo e critico d'arte statunitense 1924-2013), il quale propose uno studio sul mondo dell'arte attraverso un'analisi logica. Egli prese le mosse dall'analisi dei predicati, ovvero le cose che si possono dire sull'oggetto e che potrebbero, in principio, venire dimostrate vere o false. I predicati che prende in considerazione per le opere d'arte sono: *essere figurativo* ed *essere espressionista*. Ora Danto (1964), per poter spiegare questo passaggio, fa uso di un esempio che risale fino al principio di non contraddizione, come espresso da Aristotele nel IV Libro della Metafisica.

È impossibile che la stessa cosa, ad un tempo, appartenga e non appartenga a una medesima cosa, secondo lo stesso rispetto.¹⁰⁰

Se gli oggetti appartengono a un certo tipo, ovvero sono denotati da un certo predicato, ponendo come esempio le uova, ci saranno coppie di termini per cui un termine di ogni coppia deve essere vero, per ogni uovo; se l'oggetto è un uovo, esso sarà o crudo o cotto, ma non potrà essere entrambe le cose, se invece non è nessuna delle due, allora qualsiasi cosa sia non può essere un uovo, perché tutte le uova sono o l'una o l'altra. Un oggetto deve essere di un certo tipo perché uno dei due termini valga

¹⁰⁰ Aristotele, *op.cit.*, p.184, (1005b).

per esso, gli opposti non sono contrari, i contrari, per lo stesso oggetto, possono essere entrambi falsi, mentre gli opposti non possono essere entrambi falsi, perché ci sono oggetti per cui nessuno dei termini di una coppia vale a meno che l'oggetto non sia del tipo giusto. Se l'oggetto è del tipo richiesto, gli opposti si comportano come contrari. Un oggetto può essere denotato da più predicati, tuttavia la regola di fondo è che *essere e non essere*, con tutte le questioni ad esso annesse da Parmenide in poi, non può essere una caratteristica compresente.¹⁰¹

Con la tavola di verità si può avere un modo per mostrare le combinazioni logicamente possibili dei due predicati *essere figurativo* ed *essere expressionista*. Un'opera, in questo caso, può possedere entrambe le proprietà, una sola, o nessuna, poiché questo esaurisce i modi possibili di combinare le due caratteristiche. Se aggiungessimo un terzo carattere a un'opera d'arte, troveremmo altre quattro possibili combinazioni, $2^3=8$ (Danto, 1964). Non è la logica a dettare quali termini critici possono essere aggiunti all'insieme. La logica dice che quando si aggiunge un nuovo predicato, una cosa nuova raddoppia il numero di tipi possibili di opere d'arte.

Più grande è la varietà di predicati rilevanti, più complessi diventano i membri individuali del mondo preso in esame, più approfondita è la conoscenza che si ha dell'intera popolazione di un mondo indagato, più ricca sarà l'esperienza che si può avere di ciascuno dei suoi membri. L'assenza di una qualche proprietà non significa che non ci sia nulla, è un'assenza che è una proprietà reale dell'oggetto reale dell'oggetto che ne è portatore (Danto, 1964).

Ogni volta che i guardiani delle istituzioni del mondo dell'arte cercano di restringere la definizione di arte, riconoscendo solo uno di tali insieme di alternative e disconoscendone altri, il numero di possibilità viene dimezzato (Becker, 1998). Ora per seguire dettagliatamente il ragionamento di Danto, per poi farne uso in ambito sociologico, Becker sintetizza i passaggi in questo modo. Identifichiamo un oggetto come avente certe caratteristiche, ad esempio altezza e peso, queste caratteristiche sono i predicati. Questo ci porta a vedere che tutti gli oggetti possiedono un valore di tale caratteristica, persino se tale valore è zero. Tuttavia, non conosciamo mai tutte le caratteristiche che una cosa può avere, ci accorgiamo di esse solo quando troviamo un oggetto che possiede quella particolare caratteristica in un modo abbastanza diverso dagli altri per attirare la nostra attenzione. Una volta che sappiamo che la caratteristica esiste, possiamo vedere che anche altri oggetti la possiedono, in modi diversi e a diversi livelli. I metodi che presenta Becker (1998) si basano su questo tipo di concezione degli oggetti, come appartenenti a una classe comune, ciascuno caratterizzato da una data combinazione della presenza o assenza di tratti rilevanti. Una tavola di verità genera tutte le

¹⁰¹ Rimando alla trattazione dell'argomentazione più rigorosa del Filosofo, contenuta in H.S. Becker, *I trucchi del mestiere*, il Mulino, Bologna, 2007, p.210.

possibilità che si possono in seguito combinare per generare i tipi con cui il ricercatore lavora. Ognuno di questi metodi costituisce una famiglia di trucchi che permettono di gestire la complessità prodotta dall'esigenza di cercare sistematicamente di scoprire fenomeni atipici. I trucchi sono l'applicazione di tali metodi alle circostanze specifiche, sono i trucchi più utili di cui disponiamo.

5.6 L'Analisi degli Spazi di Attributi (ASA).

Lazarsfeld e colleghi (1948) hanno definito un metodo per combinare le possibilità logiche in modo che si allineino ragionevolmente alle realtà empiriche e viceversa. Attraverso il metodo di riduzione, astrazione e ricostruzione, poterono estrarre da tipologie *ad hoc* gli attributi a partire dai quali erano stati costruiti i tipi, chiamati "spazio di attributi" o "spazio di proprietà"; lo schema complessivo venne definito ASA ossia analisi degli spazi di attributi. Se prendiamo in considerazione, relativamente ad un certo numero di oggetti, tre attributi, ogni spazio avrà tante dimensioni quanti sono gli attributi in base ai quali si classificano gli individui nel gruppo. Per esempio altezza, bellezza e diploma universitario, sono tre predicati dove è facile visualizzare lo spazio di proprietà in questione, come fossero uno spazio fisico reale in cui ogni caso occupi un luogo fisico specifico.

È facile manipolare i casi nei modi utili quando essi appartengono a una categoria di un insieme ristretto, come nel caso delle forme artistiche di Danto (1964) o quando si tratta di variabili ordinabili o dicotomie (del tipo sì/no), in questi casi lo spazio di proprietà è rappresentato in una tabella costruita incrociando queste variabili. Le caselle contengono i casi caratterizzati da una data combinazione delle variabili che formano l'analisi, ovvero variabili continue e ordinabili come l'altezza o il reddito sono incorporate in questo tipo di analisi suddividendole in un numero limitato di gruppi. Con le variabili categoriali si possono utilizzare tecniche statistiche (Becker, 1998). *Il trucco della tabella a doppia entrata*, reso noto da Robert Merton, sta nell'identificare le caratteristiche che si vogliono utilizzare per descrivere i casi, dividerle nel modo che sembra appropriato, anche in base a differenze non numeriche come il colore degli occhi. Costruire una tabella dal punto di vista logico equivale a fare una tavola di verità in cui i tipi sono caratterizzati dai segni + e -. Essa fornisce uno spazio fisico in cui si possono mettere i nomi dei tipi generati, le caselle possono contenere il numero assoluto di casi che corrispondono a quella combinazione di caratteristiche, o altre informazioni come la percentuale di casi, i numeri nelle caselle possono essere comparati e si possono valutare ipotesi. Il grande vantaggio di questa procedura è che la logica garantisce che non ci sono e non ci possono essere altri tipi oltre a quelli individuati (fornisce più informazioni, contiene tutti i tipi che possono esistere logicamente) per questo motivo Lazarsfeld (1948) preferiva le tavole incrociate.

Dal punto di vista empirico può non essere così: la tipologia può non corrispondere a quella del mondo reale, ma se si ritiene che quello preso in considerazione sia rilevante, le caselle nella tabella o le

righe della tavola rappresentano tutte le possibilità che ci siano. Tuttavia questo metodo ha anche alcuni svantaggi. Ogni forma di rappresentazione di dati e di idee tende a mettere in chiaro solo alcune cose, tralasciandone altre. Seguendo un esempio di Lazarsfeld, si possono distinguere tre caratteristiche come la razza, il livello di scolarità e il luogo di nascita, trattate come semplici dicotomie. Il tipo di dati spesso raccolti nelle inchieste campionarie. Una tabella con otto caselle mostra tutte le possibili combinazioni di questi tre elementi e illustra anche la complessità della rappresentazione visiva. Le tabelle gigantesche prodotte da un'analisi che usa numerose variabili non sono analiticamente utili (oltre le quattro variabili le tabelle sono praticamente illeggibili). Le tabelle si possono facilmente convertire in tavole di verità e viceversa.

Il trucco della *riduzione* permette di fondere combinazioni diverse in una classe. Otteniamo delle tipologie più gestibili che contengono in modo implicito l'intera gamma di possibilità che gli elementi considerati potrebbero generare. Ci sono tre modi per ridurre il numero di tipi, ognuno di questi metodi ha i suoi punti deboli.

Il ragionamento. Incrociando le variabili si creano tanti tipi e questo aumenta la difficoltà e ci troviamo con più tipi di quelli di cui crediamo di aver bisogno. Per esempio, essere nero è uno svantaggio sociale così grande e decisivo, da poter raggruppare le quattro righe che contengono la variabile "nero" in una sola classe senza alcuna perdita d'informazione. Che sono americani di nascita o meno, o il livello di studi non sono così rilevanti da cambiare la situazione di svantaggio sociale. Mentre è utile distinguere gli americani bianchi in base al titolo di studio ecc. L'applicazione di questo trucco riduce otto categorie in quattro classi (Becker, 1998).

La riduzione funzionale: alcune riduzioni si fondono su conoscenze empiriche precedenti. In questa riduzione deve esistere un rapporto effettivo tra due degli attributi in modo tale che il numero delle combinazioni sia ridotto. Se certe combinazioni non si verificheranno o si verificheranno tanto raramente o così raramente che non serve fissare una classe speciale, possono venire eliminate. Essa Consiste nell'eliminazione di due tipi di combinazioni quelle non possibili socialmente e logicamente. Tale riduzione è una questione empirica, decidiamo quali caselle unire osservando la scarsa frequenza delle combinazioni che contengono. Però si deve tener presente che aver elaborato la lista di combinazioni possibili significa sapere che esistono certe combinazioni, quindi si deve verificare la frequenza reale e non ignorare certe combinazioni (non suggerite dal senso comune) (Becker, 1998).

La riduzione arbitraria si riferisce all'assegnazione di numeri indessicali (la cui interpretazione è dipendente dal contesto e dalla sua variazione) o combinazioni diverse di attributi con lo scopo di trattare una verità di diverse condizioni empiriche specifiche come equivalenti. Come per esempio le condizioni di alloggio; una casa ha alcune caratteristiche che un'altra non ha, si

scelgono come indicatori alcuni eventi, ad ognuno si assegna un punteggio. I membri di un certo tipo hanno in comune una qualità comune soggiacente come “cattivo alloggio”, per la quale non c’è una misura immediata e concreta. Questa procedura riduce il numero di combinazioni possibili trattando elementi della dotazione domestica diversi come equivalenti. È arbitraria perché gli elementi che conta sono legati all’attributo soggiacente solo tramite una catena di inferenze non sempre molto solida (Becker, 1998).

La riduzione pragmatica. Prendendo in considerazione razza, luogo di nascita e titolo di studio, la riduzione è fatta in funzione degli obiettivi di ricerca, in tal caso studiare il vantaggio sociale. Infatti la combinazione di due variabili che potrebbero influenzare la riuscita matrimoniale, per cui due attributi (atteggiamento della moglie verso il marito, e il successo economico del marito) divisi ognuno in tre modalità, combinati in uno spazio di attributi producono nove tipi, ovvero nove righe o caselle. Se l’atteggiamento della donna verso il marito è molto favorevole, allora il successo economico non incide molto sui rapporti coniugali; se la moglie ha per lui una mediocre considerazione, il marito deve avere un successo economico almeno mediocre perché il matrimonio vada bene; se l’atteggiamento della moglie è sfavorevole, solo un grande successo economico del marito può salvare il matrimonio. A tal punto si può classificare queste coppie di coniugi in due gruppi. Da un lato quello in cui le combinazioni atteggiamento-successo sono favorevoli a buoni rapporti coniugali, dall’altro quello in cui le combinazioni sono sfavorevoli. I trucchi di riduzione diminuiscono il numero delle categorie, lo fanno mettendo nella stessa classe combinazioni distinte da un punto di vista logico, dando loro lo stesso nome per esigenze dell’analisi (Becker, 1998).

Il trucco della *Substruzione*, nel senso di ricostruzione, a partire dalla riduzione. Se infatti quest’ultima mette insieme le combinazioni, in nome della semplicità/semplificazione, la ricostruzione le separa in nome della scoperta. Gli scienziati sociali cercano il più possibile di scoprire tipologie, in questo senso tipologie e spazi di attributi sono logicamente connessi. La tipologia è un insieme di nomi per le caselle di una tabella fatta incrociando delle variabili, e le caselle di una tabella sono una tipologia. Lazarsfeld (1948) Ha utilizzato questa connessione logica per creare un metodo che permettesse di scoprire le dimensioni che sottendono ogni tipologia *ad hoc*.

“Una volta che un sistema di tipi è stato definito da un esperto della ricerca, può sempre essere dimostrato che, nella sua struttura logica, potrebbe risultare dalla riduzione di uno spazio di attributi”.¹⁰²

La maggior parte sono probabilmente incomplete, uno spazio di proprietà complesso è stato ridotto combinando alcune caselle della tabella in uno dei modi che abbiamo appena discusso, la tipologia

¹⁰² Lazarsfeld e Barton 1951; trad. it. in Lazarsfeld, 1967, p.273.

non nomina o riconosce l'esistenza di tutte le possibilità implicite, quindi Lazarsfeld Elabora un modo per disfare tale riduzione e recuperare lo spazio di attributi completo e le dimensioni che lo producono. Con tale metodo non si vuole dire che lo scopritore ha usato di sicuro quel processo deduttivo, ma che avrebbe potuto scoprirli per mezzo di una tale ricostruzione. L'uso di questo metodo permette di rendersi conto di aver trascurato certi casi, di accertarsi che alcuni dei tipi non invadano il campo di altri (Becker, 1998).

5.7 Analisi Qualitativa Comparata (AQC).

Charles Ragin (1987) ha sviluppato l'AQC, l'analisi Booleana per trattare problemi intrattabili con metodi d'analisi convenzionali come la gestione di grandi insiemi di dati che contengono relativamente pochi fatti su un vasto insieme di casi, come ad esempio i dati prodotti da surveys e statistiche fatte per scopi amministrativi, oppure l'analisi di un numero limitato di casi storici, soprattutto quelli che riguardano la storia di paesi specifici e la spiegazione di specifici eventi in quelle storie (in quali circostanze si sono verificate sollevazioni popolari in paesi che ricevono aiuti dal Fondo monetario internazionale?).

I metodi di analisi qualitativa comparata sono ben diversi dai metodi d'analisi orientati alle variabili, dove queste esercitano il loro influsso indipendentemente dal contesto storico. Nel primo caso, dove i dati con grandi numeri, utilizzando i metodi analitici convenzionali, hanno prodotto problemi cronici, per risolverli si è approntata l'elaborazione di una statistica che permetta di stimare quello che viene chiamato "contributo" di una o più variabili indipendenti su una variabile dipendente misurato con una cifra tra 0 e 10. Tuttavia si pongono almeno due problematiche; la prima è che le cifre non sono comprensibili in modo intuitivo (dire che il livello d'istruzione conta per l'Y per cento della promozione non dice nulla su come avviene questo contare). La seconda è che le domande a cui queste analisi rispondono spesso non sono quelle per cui le persone cercano risposte. Conoscere il contributo di certe variabili per la distribuzione delle promozioni non dice quali combinazioni di età, genere e razza e attributi fanno sì che le persone ottengano le promozioni che spettano loro secondo le regole burocratiche, che è quello che interessa. Ciò che cerchiamo sono configurazioni di fenomeni piuttosto che i loro contributi individuali a certi risultati. Nelle analisi storiche i metodi concepiti per l'analisi di grandi numeri di casi non funzionano (Becker, 1998).

La soluzione tipica è ridefinire il problema in modo più generale, in questo modo si producono casi sufficienti, ma si perde la specificità della domanda originale. Gli scienziati sociali tendono a valutare l'influenza media di una certa causa in una varietà di contesti, invece di provare a determinare i diversi contesti in cui una causa influenza un certo risultato. Quindi ci servono tecniche che permettono di

utilizzare a pieno le conoscenze che abbiamo già. Ragin non vuole buttar via la convenzionale analisi statistica multivariata, ma desidera fornire alternative più adatte.

L'analisi qualitativa comparata è diversa da quelli che Ragin chiama metodi d'analisi "orientati alle variabili"; tale metodo conserva la complessità delle situazioni che presiedono ai fenomeni che interessano, pur semplificandoli quanto è più possibile: lo fa trovando il numero minimo di combinazioni di variabili che produce i risultati da spiegare. Le relazioni tra le parti di un tutto vanno comprese nel contesto di tale tutto, non nel contesto di modelli generali di covariazione tra variabili che caratterizzano i membri di una popolazione di unità comparabili. I risultati si analizzano in termini di intersezioni di combinazioni e si suppone che un dato risultato possa essere prodotto da diverse combinazioni di condizioni. Le tecniche di analisi statistica multivariata partono dalla semplificazione degli assunti sulle cause e sulle loro interrelazioni come variabili. Il metodo della comparazione qualitativa parte dall'assumere il massimo di complessità casuale e poi si lancia sulla complessità. I metodi booleani hanno alcuni punti in comune con l'analisi dello spazio di attributi (Becker, 1998).

Ora per riuscire a comprendere l'utilizzo di questo metodo mi sembra utile riportare le procedure. Le tappe dell'analisi booleana seguono un corso ben preciso. Innanzitutto il ricercatore deve decidere quali risultati siano interessanti e quali variabili usare per spiegarli; inoltre deve definire ogni variabile o risultato come variabile categorica, tipicamente sotto forma di presenza o assenza di una delle categorie della variabile; costruire una matrice di dati, una tabella le cui righe e colonne forniscano caselle per tutte le combinazioni di queste variabili (Di solito è usata per dati quantitativi, ma si adatta anche a dati qualitativi), in questo senso vengono in aiuto le tavole di verità; a questo punto deve reimpostare la matrice di dati sotto forma di una tavola di verità che elenca tutte le possibili combinazioni della presenza o assenza di questi attributi; la differenza tra due situazioni che non influiscono sul risultato da spiegare non possono essere la ragione per cui le situazioni differiscono, quindi si può non preoccuparsene. Un ricercatore può "minimizzare" la tavola di verità, utilizzando la seguente regola: "se due espressioni booleane differiscono solo per una condizione causale che distingue le due espressioni può essere considerata irrilevante e venire eliminata per creare una espressione combinata più semplice" (Ragin, 1987). A questo punto deve usare una procedura sistematica, un algoritmo per trovare i "primi indicatori" ovvero il numero minimo di combinazioni di variabili necessario per costruire una spiegazione adeguata dei risultati, eliminando quelle che sono logicamente necessarie. Ragin e i suoi colleghi hanno anche realizzato un *software* per svolgere il lavoro, il risultato è un'espressione algebrica che elenca le combinazioni di presenza e di assenza di variabili che spiegano i risultati; infine deve interpretare l'equazione finale: il risultato X si produce

quando le variabili A e B e una delle due variabili C e D sono presenti, o un'altra espressione simile sulle diverse combinazioni di variabili o della loro assenza che accompagnano il risultato interessato (Ragin, 1987) (Becker, 1998, 233-234).

L'equazione rende facile identificare e distinguere le cause necessarie e quelle sufficienti di ciò che ci interessa. Si supponga di considerare tre cause di scioperi riusciti: A) un mercato in piena espansione per la produzione industriale, B) l'esistenza di una seria minaccia di scioperi di solidarietà da parte di altri sindacati, C) un consistente fondo sindacale per gli scioperi. Gli scioperi che hanno avuto successo sono codificati con S), se non lo ha avuto con s) e l'assenza di un consistente fondo sindacale con c), l'assenza di quelle variabili è espressa con una lettera minuscola. Le combinazioni possibili sono otto, formate dalla presenza o assenza delle tre cause: Abc, aBc, ABc, AbC, aBC, abc, ABC, solo quattro di esse però portano a scioperi riusciti: AbC, aBc, ABc, ABC. Quindi gli scioperi hanno successo quando c'è un mercato in espansione e un consistente fondo sindacale ma nessuna minaccia di scioperi di solidarietà; quando non c'è né un mercato in espansione né un consistente fondo sindacale, ma una forte minaccia di scioperi di solidarietà; quando sono presenti sia un mercato in espansione sia una seria minaccia di scioperi di solidarietà, ma è assente un consistente fondo sindacale; ed infine quando tutte e tre queste componenti si verificano.

Nella ricerca qualitativa convenzionale i ricercatori cercano l'effetto di una variabile su altre in un numero elevato di situazioni diverse, questo produce un'equazione nella quale i ricercatori non si aspettano variazioni. I ricercatori booleani non si aspettano che le cause operino indipendentemente l'una dall'altra, si aspettano di veder variare gli effetti, in base alla presenza e assenza di altri fattori, in funzione del contesto nel quale operano. Le spiegazioni sono multiple e congiunturali, congiunturali perché le cause sono intese come combinazioni di fattori, multiple perché molte di tali combinazioni possono produrre lo stesso risultato. Questi ricercatori si aspettano di trovare più di un percorso principale di causalità: fattori diversi possono combinarsi in modi diversi, a volte contraddittori, per produrre risultati simili. Dal momento che non tutte le condizioni per la spiegazione completa sono state considerate, essa può non tener conto di tutti i casi. Un esempio è la dipendenza da oppiacei, i risultati della ricerca nel XX secolo nelle città americane concludono che i maggiori consumatori siano maschi, giovani, neri o ispanici e abitanti delle città americane, e nella fattispecie dei quartieri poveri; questi risultati vengono citati come prove di una connessione tra età, sesso, etnicità, ambiente del drogato; considerati come cause, la dipendenza ne diventa la conseguenza. Le connessioni sono spiegate sulla base dell'immaginario che i ricercatori hanno sulle vite di queste persone. Questo immaginario suggerisce che, nelle circostanze disperate, le persone avidi di quell'evasione che la droga procura si inoltrano verso la dipendenza. Ora, il problema colto

in questo modo non restituisce la realtà dei fatti. Rimettendo in gioco le componenti storiche, nella seconda metà del XIX secolo, la dipendenza da droghe era correlata con un insieme di caratteristiche demografiche molto diverso. I drogati dell'epoca erano tipicamente donne bianche, di mezz'età che spesso vivevano in piccole città o fattorie. La differenza si può spiegare interrogandosi su quali tipi di persone potevano a quei tempi facilmente procurarsi facilmente la droga. In quel periodo il governo americano non effettuava un attento controllo sulla distribuzione di oppiacei e le medicine per la menopausa ne contenevano una notevole quantità. Quando il governo eliminò tali farmaci, in alcuni quartieri si sviluppò il mercato illegale. Dal momento che era illegale, era probabile che se ne occupassero maschi giovani. La possibilità di divenire tossicodipendente quindi è più semplice se si lavora nel campo della distribuzione, se la distribuzione avviene nelle strade e nelle case dove si vive. Considerare storicamente le cause, come nell'esempio della dipendenza (età, sesso, razza, etnicità, ambiente urbano), sono molto variabili nei loro effetti, e dipendono dal fatto che un elemento si trovi in una congiuntura di fattori. È la combinazione, la congiuntura a essere causale, non i fattori individuali, ognuno dei quali darebbe il suo piccolo contributo al punteggio finale della tendenza all'assuefazione. È l'essere una donna in menopausa negli Stati Uniti quando chiunque poteva comprare quella medicina con facilità o l'essere un uomo giovane, nero in quartiere molto povero quando era iniziato o stava per iniziare il mercato illegale della droga in cui trovare lavoro. Queste congiunture molto diverse possono produrre lo stesso risultato, condizioni diverse possono soddisfare le stesse esigenze causali (Becker, 1998).

L'identificazione di punti comuni soggiacenti spesso non passa da una semplice schematizzazione e analisi di caratteristiche comuni. A volte le caratteristiche che sembrano diverse producono la stessa conseguenza. Sono equivalenti causalmente a un livello più astratto, ma non a un livello direttamente osservabile, quindi ci può essere una "*differenza illusoria*" tra due oggetti che in realtà hanno una causa comune soggiacente, se considerata a un livello più astratto, Ragin (1987) appunto la chiama *differenza illusoria*.

Nei casi devianti l'AQC e l'ASA differiscono per il modo in cui li trattano. Caso deviante è un caso che non fa quello che il ricercatore pensava e prediceva avrebbe fatto, quindi rimette in questione le conclusioni che voleva trarre dallo studio, sono quei casi che gettano dubbi sulla conclusione che tutti gli altri invece contribuiscono a sostenere. I ricercatori quantitativi convenzionali li accettano come: a) conseguenza prevedibile della variazione causale che caratterizza il mondo reale, b) misurazione imperfetta delle variabili; c) dovuti dall'azione di variabili non contenute nell'analisi perché nessuno sapeva misurarle oppure che esistessero o avessero un ruolo nel problema studiato. I ricercatori booleani mirano a scoprire relazioni in cui le stesse congiunture di fattori producano lo stesso

risultato, relazioni per cui non ci sono eccezioni, né vi sia alcun caso deviante. Ma loro si aspettano e sperano di trovare i casi devianti per far progredire l'analisi, sperando che li possa portare ad un nuovo modello di cause e conseguenze. Esso è definito *diversità strutturata*, un complesso di tipi correlati che emergono da una rete di cause operanti in modi diversi e in diverse situazioni. Essi cercano nuove condizioni da aggiungere alla formula esplicativa (Becker, 1998).

Per trovare le nuove condizioni, spesso fanno qualcosa di vietato nelle *surveys* ossia decidono che il caso deviante che hanno scoperto, nel corso della ricerca, non sia un'eccezione alla loro teoria, ma un fenomeno sino a quel momento impensato che meriti una sua propria categoria. I ricercatori convenzionali vedono questi casi come un "peccato", ma in realtà sono una virtù scientifica, si deve essere pronti a rivedere il proprio pensiero alla luce dell'esperienza, quel dialogo tra evidenza empirica e idee. Per gli analisti booleani non fa differenza quanti casi ci siano per ogni categoria. Le nozioni di campionamento e di distribuzioni di campionamento sono meno importanti per questo approccio, esso si interessa alla distribuzione relativa di casi con diversi modelli di cause ed effetti. Più importante della frequenza relativa è la varietà esistente di modelli significativi di cause ed effetti. Per far funzionare bene l'approccio booleano c'è bisogno di un campionamento mirato alla più grande varietà possibile di casi (Becker, 1998).

5.8 Induzione Analitica (IA).

Alcuni ricercatori non mirano a spiegare una gamma di possibili risultati tanto ampia come tentano di fare l'ASA e l'AQC. Si interessano a un particolare risultato ovvero il ricercatore non si interessa che ad alcune righe della tavola di verità, per utilizzare di nuovo l'esempio proposto da Becker; i ricercatori si concentrano su un particolare quando lo considerano un fatto importante, un problema che ha bisogno di attenzione, poiché ha una grande risonanza sociale o poiché rimette in discussione una determinata teoria.

Il metodo utilizzato è *l'induzione analitica*. Il trucco sta nel trovare il caso negativo che falsifica l'ipotesi, che equivale a sottoporre a verifica pezzo per pezzo tutto l'impianto della ricerca, dati e concettualizzazioni. L'IA classica è esemplificata nello studio di Lindesmith (1947) sulla dipendenza da oppiacei in cui descrive il processo che ha portato a quel risultato. Seguendone il procedimento, si possono osservare tre passaggi

1. Appena si hanno i dati si deve formulare una spiegazione per il primo caso;
2. Si deve applicare la teoria al secondo caso appena si hanno i dati su di esso, se la teoria spiega adeguatamente anche il secondo caso significa che anche questo sta confermando la teoria, pertanto si deve procedere con il terzo caso;

3. Quando capita un “caso negativo”, uno che non spiega l’ipotesi, si deve cambiare la spiegazione di quello che si stava provando a spiegare, incorporando tutti i nuovi elementi.

I ricercatori normalmente escludono molti casi, dichiarando che non fanno parte della teoria che stanno cercando di spiegare. Questa teoria funziona molto bene per lo studio del comportamento convenzionalmente etichettato come deviante, intervistando le persone che hanno assunto quel comportamento. I ricercatori usano raramente l’IA nella sua forma classica, perché sembra essere adatta solo a una classe limitata di domande di ricerca che riguardano i processi di devianza, quindi la versione meno rigorosa è ampiamente usata. Tuttavia può essere ideale per rispondere a domande sul “come”, per esempio “queste persone come fanno X?” (Becker, 1998). Questa X comprende molte delle cose che le persone fanno all’interno di comunità riconosciute, tanto in una organizzazione lavorativa, quanto in un contesto ricreativo come l’andare allo stadio.

Induzione analitica rigorosa. Lindesmith (1947) nella sua tesi occupandosi di dipendenza da oppiacei, ha analizzato le sue interviste (rivolte a circa sessanta-settanta tossicodipendenti, morfinomani ed eroinomani) e si è basato sulla letteratura precedente che riguardava la tossicodipendenza. Lo scopo era quello di fornire un resoconto razionale del comportamento dei dipendenti da oppiacei, evitando di dare giudizi morali o etici, facendo quindi della sua ricerca un resoconto accademico. Il problema teorico che gli sembrò da subito lampante fu che alcune persone fossero esposte alla dipendenza e sperimentassero gli effetti della morfina o dell’eroina diventandone dipendenti, mentre altri apparentemente esposti alle stesse condizioni non lo diventano. Egli sviluppò la propria teoria modificandola ogni qual volta il caso gli mostrasse fosse incompleta.

La sua teoria sulla dipendenza afferma che le persone diventano tossicodipendenti se passano per un percorso composto da tre tappe fondamentali: 1. All’inizio prendendo una quantità abbastanza grande di una droga oppiacea per un periodo di tempo abbastanza lungo da sviluppare un’assuefazione fisiologica, cioè fino a che il loro corpo è abituato alla presenza continua di droga così che questa presenza diventi necessaria alla persona per poter vivere normalmente; 2. Poi, per una qualche ragione, smettono di prendere la droga risentendo presto degli effetti dell’astinenza; 3. Essi interpretano i loro sintomi dell’astinenza come dovuti al fatto di non assumere droga, e interpretano sé stessi come divenuti tossicodipendenti, il che significa per loro che d’ora in poi avranno bisogno di iniezioni regolari di droga per essere in uno stato fisico e psicologico normale. Allora agiscono sulla base di questa nuova comprensione di se stessi facendosi un’altra dose. A questo punto iniziano ad adottare il comportamento “normale” di un drogato, consistente nel fatto di fare tutto quello che richiede la situazione per assicurarsi di avere sempre una scorta di droga.

Lindesmith ha sempre sfidato i critici a trovare il caso negativo che portasse alla revisione della teoria, tuttavia nessuno lo ha mai trovato, anche se non è chiaro se qualcuno ci abbia mai provato. La sua ricerca, fondata sul verificare le proprie idee partendo dalla prova dei fatti, osservando se fossero giusti o meno e cercando i casi negativi (grazie ai racconti degli intervistati), questi aspetti potevano aiutare il ricercatore a comprendere se la teoria fosse sbagliata.

Le problematiche che si pongono, relative all'oggetto di ricerca¹⁰³, possono essere riassunte in una domanda: come fa un ricercatore a formulare la definizione di oggetto di studio? È corretto cambiarla a metà percorso? La pratica convenzionale risponderebbe no; Lindesmith (1947) invece pensa che si possa e anzi che si debba fare, sia nella versione classica che in quelle più recenti l'IA implica questo processo. Ragin (1994, 94): "L'induzione analitica viene usata sia per costruire immagini che per creare prove contrarie, perché l'induzione analitica considera tali prove come la miglior materia prima per affinare le immagini iniziali" inoltre, usando i metodi booleani: "Immagini fondate su prove empiriche emergono dalla semplificazione di tavole di verità sotto forma di configurazioni di combinazioni che distinguono sottoinsiemi di casi" (Ragin, 1994, 130).

Il lavoro di Lindesmith può essere spiegato anche in termini di tavole di verità. Quando una teoria usata per spiegare il risultato viene modificata, viene aggiunto un fattore, o variabile, o tappa del processo all'elenco di cause, pertanto si aggiunge una nuova colonna nella tavola di verità. Aggiungere una nuova colonna raddoppia il numero di righe nella tavola, come scrivevo già sopra partendo dall'esempio di Danto (1964), e così anche il numero di combinazioni. Viceversa, quando si elimina un caso, o una classe di casi, si fanno due cose: a) si aggiunge una nuova variabile alla lista che descrive i risultati del processo, che ha la stessa conseguenza di aggiungere una nuova possibilità all'elenco di cause ovvero una nuova colonna in cui mettere + o - per descrivere ogni caso b) dopo aver definito questa nuova colonna, si eliminano tutte le combinazioni che hanno un + in essa, in questo modo il caso negativo viene definito come al di fuori dell'universo di ciò che si deve spiegare. La procedura di base dell'IA è ridurre la tavola di verità a una singola riga, che contiene tutti i casi del risultato da spiegare e ha segni + in tutte le colonne. Tutte le loro combinazioni sono considerate irrilevanti e non interessanti. Ma in realtà c'è bisogno di molto più materiale per leggere quell'unica riga, questo è il problema della versione rigorosa. La versione rigorosa dell'IA impedisce a Lindesmith di trattare il processo di dipendenza parlando di altre cose che conosceva molto bene, di aspetti inerenti e utili. Lo schema delle tavole di verità non gli consentiva di considerare la complessa rete di attività collettive che componeva il mondo delle droghe e della tossicodipendenza (Becker,

¹⁰³ Come dicevo nelle parti precedenti la definizione di tale problema è cruciale per la scientificità stessa delle discipline umanistiche.

1998). Come preservare le virtù della logica rendendo anche giustizia alle complessità dell'organizzazione sociale? (Becker, 1998)

Donald Cressey, allievo di Lindesmith, ha preparato la propria tesi (1953) affrontando il problema dell'appropriazione indebita o malversazione. Questa, rispetto alla tossicodipendenza, è un'attività solitaria e segreta, non crea un mondo sociale di pari e colleghi; il malversatore che trova non conosce nessun altro malversatore da cui mandare. Cressey, tuttavia, li ha trovati andando nelle carceri a intervistare persone condannate per quel crimine, questo crea un gran problema di campionamento. Quasi tutti coloro che si appropriano indebitamente di fondi, prima o poi finiscono in carcere. L'appropriazione indebita è quando qualcuno può mettere le mani sul denaro della compagnia e prenderlo senza ricorrere alla violenza o alle armi, usando invece un qualche trucco finanziario, ma non sono sempre accusati e condannati per il crimine di appropriazione indebita, possono finire in carcere per rivendita fraudolenta, abuso di fiducia. Il primo problema che si poneva di fronte allo studioso fu: la categoria legale di appropriazione indebita non descrive una classe di comportamento criminale omogenea. Persone il cui comportamento non è adeguatamente descritto dalla definizione di appropriazione indebita vengono condannate per questo crimine, mentre persone il cui comportamento è adeguatamente descritto da tale definizione vengono condannate per qualche altro crimine. Il crimine per cui un malversatore viene condannato riflette la capacità del procuratore di vincere una causa piuttosto che un'applicazione abituale di una definizione giuridica a un insieme di fatti. Cressey (1953) ha quindi dovuto esaminare tutti i casi contenuti in quelle altre categorie, nella tavola di verità ha dovuto eliminare la colonna intitolata "condannato per appropriazione indebita" e inserirne di nuove in cui segnare la presenza o l'assenza di uno o più criteri. Il secondo problema fu che le persone che rientravano in quella definizione presentavano differenze così eclatanti che era assai improbabile che esistesse una singola spiegazione in variante per il loro comportamento; ovvero per esempio l'individuo ben intenzionato che ha assunto l'impiego in buona fede, ma poi si è trovato in difficoltà e ha rubato denaro con l'intenzione di restituirlo, oppure altri che invece erano criminali di professione che erano riusciti ad ottenere lavoro in banca. Cressey era interessato solo al primo tipo, la persona che non aveva nessuna intenzione di rubare ma poi lo aveva fatto. Lui ha definito l'oggetto del suo studio come la violazione del criminale di una posizione di fiducia finanziaria che era stata assunta in buona fede, senza tener conto della definizione ufficiale per cui la persona era stata condannata. L'attività attraversa tre tappe che portano poi a quel risultato:

1. il futuro malversatore si trova in difficoltà finanziarie, per lui gravi (vista la posizione di fiducia finanziaria), che non può confessare a nessuno;

2. il bancario pensa di non poter dire a nessuno che ha bisogno di denaro, “l’inconfessabilità” è il punto importante, non l’attività specifica che la causa;

3. Impara le tecniche necessarie per riuscire nel furto.

Avviato nel processo che porta all’appropriazione indebita, sviluppa una giustificazione logica. Ovvero giustificando il fatto che l’azione, una volta all’interno di quel meccanismo, non è più così esecrabile (Becker, 1998).

Induzione analitica non così rigorosa. Casi strani e comparazioni improbabili: Alcuni sociologi (Howard Becker e Everett Hughes) tormentano i colleghi e gli studenti che cercano di semplificarsi la tesi e la vita, opponendo a ogni generalizzazione ragionevole un esempio che la contraddice. Lo si fa per esplorare idee proprio come fa qualcuno che sta usando l’induzione analitica, insistere perché la generalizzazione copra anche il fastidioso caso negativo fa aggiungere delle colonne alla tavola di verità. Il trucco di Hughes era di leggere molti romanzi, leggendo descrizioni meticolose è possibile trovare un esempio che contraddice le nostre teorie. Essendoci molti più romanzieri rispetto ai sociologi, i romanzi coprono una più ampia varietà di situazioni rispetto a quella coperta dalle monografie accademiche, descrivono possibilità che altrimenti verrebbero continuamente ignorate (Becker, 1998). Pratica etnografica: Pescare casi strani e comparazioni improbabili dai romanzi è un modo per avere nuove idee, è un trucco utilizzato anche dagli etnografi. Gli etnografi sono di rado interessati a trovare un’unica soluzione per uno specifico problema, sono interessati a sviluppare un insieme interconnesso di generalizzazioni su molti aspetti diversi dell’organizzazione o della comunità che stanno studiando, e gran parte della forza di una descrizione etnografica viene dal modo in cui le diverse generalizzazioni si sostengono l’un l’altra, un ritratto composito dell’intero sistema. Un etnografo (Hughes, 1943) formula delle ipotesi provvisorie su un fenomeno particolare. Va alla ricerca di casi che le smentiscono, riformula la generalizzazione così che tali casi non la smentiscano più. Continua la ricerca di casi negativi là dove è più probabile che si trovino.

Lo scopo di questo tipo di lavoro è raffinare l’immagine d’insieme per poter offrire una rappresentazione convincente della sua complessità e diversità. Gli etnografi devono aspettare che accadano eventi per arrivare a costruire un ritratto dell’insieme, hanno molte generalizzazioni da verificare, quindi gli etnografi non possono concentrarsi su un’unica generalizzazione del mondo a differenza dell’IA classica. Il trucco sta nel rifiuto ad escludere i dati contrastanti come se fossero una variazione trascurabile, e questa è la somiglianza con l’IA. Strategie simili di ricerca non sono valide solo per l’etnografia, ma sono appropriate anche per persone che lavorano con i dati storici, o con combinazioni di dati statistici presi da fonti esistenti. Cercare casi negativi porta ad assemblare tutti i dati che riguardano un certo argomento e fare un’affermazione che tenga conto di tutto il materiale,

trovare una generalizzazione che inglobi al meglio tutto, se alcuni dati non rientrano si riformula rendendola più complessa.

In conclusione, per Becker (1998) il trucco del pensiero combinatorio è un'importante strumento per la lettura e la comprensione dei dati. Egli stesso scrive:

«lasciate che il mondo vi proponga elementi attraverso i dati che raccogliete e attraverso impressioni raccolte in modo meno formale. Vedete di che cosa sono fatti i casi che vi interessano, ricavate tutte le combinazioni possibili, vedete quali danno certi risultati»¹⁰⁴.

I tre metodi combinatori esposti dall'autore in questo capitolo sono *l'analisi degli spazi di attributi*, *l'analisi qualitativa comparata* e *l'induzione analitica*, sono diversi tra loro ma c'è una logica e un metodo comune; l'intenzione di spremere al massimo un insieme di idee e di categorie, le quali si basano sull'estrazione di tutte le potenzialità inerenti a tale insieme al fine di poterle studiare in modo esplicito.

Howard Becker con questo libro ha fornito alcuni suggerimenti per provare a fare ricerca e metodologia allo stesso tempo. Sicuramente non è un compito banale e neppure subito afferrato, è questione di esercizio, di errori, cadute ed inciampi. Ma la scienza non è questo? Dove successo e fallimento si influenzano o si confondono, lì sta il destino degli esseri umani.

6. La Grounded Theory. Innovazione e tradizione.

La *Grounded Theory* (GT) nacque come metodo di ricerca sociologico, in ambito qualitativo, nel 1967, con la pubblicazione di *The discovery of Grounded Theory* ad opera dei sociologi Barney Glaser e Anselm Strauss. Essa, come viene descritta dai suoi autori:

« [...] è un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare (sistematicamente) una teoria fondata sui dati». ¹⁰⁵

Può essere definita anche un approccio sistematico, induttivo e comparativo per condurre ricerche allo scopo di costruire una teoria (Charmaz, 2006). Approfondendo la lettura di quanto appena citato, emergono alcuni punti fondamentali per tentare di comprendere in profondità il significato che le parole rivestono in quella definizione. Essa è un *metodo generale* ossia è una metodologia, è un modo di pensare e costruire la realtà sociale (Tarozzi, 2008), di proporre una teoria; in un certo senso, se volessimo utilizzare il discorso di Becker, è un *trucco*, uno stratagemma, è una τέχνη, come l'arte di saper fare molto bene un mestiere. Inoltre è definita generale, forse perché contempla tanto l'analisi teorica ed epistemologica degli approcci analitici ed interpretativi, quanto l'insieme di procedure o

¹⁰⁴ *Ivi*, p.262.

¹⁰⁵ Glaser, Strauss, *The discovery of Grounded Theory*, 1967, p.VIII.

passaggi per raccogliere i dati. L'avverbio *Sistematicamente*, aggiunto nel testo da Tarozzi (2008, 10) perché presente in numerosi altri passaggi della pubblicazione (1967), come avverbio che dà l'idea di un metodo preciso, appunto *sistematico*. Alla ricerca qualitativa mancava quel rigore che quella quantitativa era in grado di fornire, proprio con la serie di dati numerici sempre sondabili e fissi. Un aspetto non sottovalutabile è la sua capacità di *generare teoria*. Infatti, ritenuta sino a quel momento frutto del lavoro teoretico, la ricerca empirica può in modo molto più preciso dar vita a teorie applicabili a diversi ambiti sociali, fornendo in questo modo una teoria interpretativa a partire dai fenomeni studiati. Al di là dei risultati, che alcuni sociologi hanno fortemente criticato, va riconosciuto il merito di aver posto un legame fra ricerca teoretica e ricerca empirica. Infine è *fondata sui dati*, quindi è l'esito del lavoro sul campo. Il concetto *grounded* traducibile con radicato, basato, ma anche incagliato, tenuto a terra (aeroplani), dare le basi, insegnare i primi rudimenti, preparare il fondo di un disegno (Tarozzi, 2008), rappresenta appieno il sentimento di questo tipo di ricerca. Racconta del suo legame con i fatti, la materialità, quasi ci si rende conto di come si debba sporcare le mani per lavorare la terra. È profondamente radicata nei dati, su di essi poggia la scoperta. Nelle pagine a seguire tratterò sinteticamente la sua formulazione.

Il fondamento teorico-metodologico che regge le procedure della Grounded theory risiede, da un lato, nella impostazione metodologica della “corrente” sociologica dell'interazionismo simbolico così come è stata indicata dai suoi esponenti più significativi e cioè la considerazione che l'accesso al mondo-della-vita degli individui è una condizione imprescindibile della ricerca sociologica (Mead, Blumer); e dall'altro, nell'ottica scientifica weberiana che prevede non solo una accurata descrizione dell'agire sociale ma anche la sua spiegazione causale attraverso teorie astratte (Ciacci, 1983; Ricolfi, 1997). La metodologia della Grounded theory è inoltre fondata su di un processo di ricerca di carattere prevalentemente induttivo in cui viene privilegiato il rapporto, svincolato il più possibile da presupposti teorici, del ricercatore con i dati empirici che egli incontra e codifica durante tutto il suo lavoro di ricerca sul campo. Glaser e Strauss affermano in proposito che “generare una teoria partendo dai dati significa che molte ipotesi e concetti non solo provengono dai dati, ma sono sistematicamente estrapolati in relazione ai dati durante il corso della ricerca. Generare una teoria implica un processo di ricerca.” (Glaser, Strauss, 1967; p.6). Questo processo di ricerca ha dunque alla sua base i dati, fondamento, su cui poggiano l'enunciazione teorica e quindi la conoscenza scientifica. “La raccolta dei dati è una premessa appunto fondamentale, cui fa riferimento il ragionare teorico per raggiungere alla coerenza della validità scientifica e per usufruire di un'autorevole plausibilità dei risultati” (Cipriani, 1993; p.38).

Il metodo prevede la costante osservazione dei momenti del ciclo metodologico, in modo che questi possano influenzarsi e convalidarsi reciprocamente e continuamente, un po' come proponeva Gadamer (1960) per il circolo ermeneutico. L'osservazione, la raccolta, la codifica, la categorizzazione dei dati e l'elaborazione teorica, sono attività che si autoinfluenzano lungo tutto il percorso di ricerca. In questo modo i vari livelli di analisi agiscono costantemente l'uno sull'altro. Allo stesso tempo sono sempre riproposte nuove domande e la verifica dei dati puntualmente mette in discussione il metodo di raccolta. Inoltre, la ricerca empirico-teorica consente di ottenere livelli di astrazione sempre più elevati man mano che si procede nella ricerca. Questo procedere progressivo per gradi di astrazione porta Glaser e Strauss (1967) a raffigurare due diverse finalità di ricerca. L'analisi comparativa dei dati raccolti può infatti essere utilizzata per generare due tipi differenti di teorie: la *substantive theory* e la *formal theory* laddove la teoria concreta e la teoria formale esistono su distinti livelli di generalità che differiscono in termini di grado. Ecco come vengono descritte dagli stessi autori:

«Con teoria sostantiva intendiamo quella sviluppata per un'area di indagine sociologica sostantiva, o empirica, come, ad esempio, la cura dei pazienti, le relazioni interetniche, la formazione professionale, la devianza, le organizzazioni di ricerca. Con teoria formale ci riferiamo a quella sviluppata per un'area di indagine sociologica formale, o concettuale, come la stigmatizzazione, il comportamento deviante, l'organizzazione formale, la socializzazione, la congruenza di status, l'autorità e il potere, i sistemi di ricompensa, la mobilità sociale». ¹⁰⁶

Questa precisazione è importante perché i due autori nel proporre la distinzione sopraddetta mettono anche in guardia i ricercatori, che volessero utilizzare questa metodologia di ricerca, dal non confondere i due diversi livelli di generalizzazione chiarendo primariamente a quali finalità vuole giungere la ricerca. Differenti saranno infatti, a seconda del livello di generalità perseguito, le procedure e i livelli di comparazione che il ricercatore dovrà mettere in pratica.

Molte e complesse sono le tecniche specifiche di codifica ed elaborazione dei dati che sono state formulate negli anni e che fanno parte dell'impianto metodologico attuale della Grounded theory. Tuttavia, ai fini del presente lavoro di tesi, saranno presi in considerazione soltanto alcuni aspetti. Le procedure di analisi e le tecniche della teoria fondata sui dati sono costruite con il proposito di mettere il ricercatore che segua questo stile di ricerca in condizione di sviluppare una concreta (o formale) teoria senza prescindere da quelli che sono i criteri per fare "buona" scienza: significatività, compatibilità tra teoria e dati, generalizzabilità, riproducibilità, precisione, rigore e verifica (Strauss, Corbin, 1990), non da ultimo aggiungerei la possibilità di prevedere eventi simili.

¹⁰⁶ Glaser, Strauss, La scoperta della Grounded Theory, Armando Editore, 2009, Roma, p.63.

Tenendo conto di quelli che sono i tradizionali criteri di legittimità scientifica, i due autori proseguono, indicando come alla base di ogni processo di ricerca ci sia una capacità, una abilità del ricercatore nel distinguere ciò che è importante nei dati e nel dargli un significato. Questa ‘competenza’ che è anche frutto dell'esperienza del ricercatore, viene definita da Glaser e Strauss *theoretical sensitivity*. Essa aiuterebbe anche a formulare la teoria in modo che sia fedele alla realtà del fenomeno sottoposto a studio. Più precisamente “Il sociologo dovrebbe essere sufficientemente sensibile teoreticamente cosicché possa concettualizzare e formulare una teoria come essa emerge dai dati [...]. La sensibilità teoretica di un sociologo ha due altre caratteristiche. Primo, essa implica la sua personale e caratteriale inclinazione. Secondo, essa comprende l'abilità del sociologo ad avere intuito teoretico nella sua area di ricerca, combinato con una abilità a trattare e codificare le sue intuizioni” (Glaser, Strauss, 1967). Ma se l'essere in grado di cogliere la sottigliezza e la pertinenza dei dati attraverso la sensibilità teoretica è una necessità di ogni ricercatore essa non è sufficiente da sola a garantire legittimità scientifica, ed è necessario, altresì, sottostare ad un sistematico processo di ricerca che si avvale di precise tecniche di analisi. Secondo la versione originale della *Grounded theory*, gli elementi, fondanti e "generanti" una teoria, che devono essere ricavati attraverso una meticolosa analisi comparativa dei dati raccolti sono, ad un primo livello di generalizzazione, i concetti, e le categorie concettuali con le loro proprietà; e ad un secondo livello le ipotesi o relazioni generalizzate tra le categorie e le loro proprietà.

Ovvero le unità concettuali (concetti) emergono al primo impatto con la realtà di studio e sono etichette di evidenze empiriche (rappresentano avvenimenti, situazioni ripetute, differenze ecc.), non sono esse stesse i dati, piuttosto sono emergenze. Il tipo di concetto che va elaborato nel rapporto con i dati deve avere tuttavia due articolate ed essenziali caratteristiche: in primo luogo deve essere analitico cioè sufficientemente generalizzato per designare caratteristiche di concrete entità e non rappresentare solo se stesso. In secondo luogo deve essere sensibilizzante, cioè essere in grado di produrre una immagine significativa che metta in grado ciascuno di afferrare il referente in termini di una sua propria esperienza (Glaser, Strauss, 1967). Formulare concetti di questo genere, in qualsiasi fase della ricerca, significa avviarsi quindi verso la costruzione di una categoria come relazione tra concetti ad un livello più alto di astrazione. Una categoria è di per se stessa un elemento concettuale della teoria, una proprietà, a sua volta, è un aspetto o un elemento della categoria. Dobbiamo sempre tenere presente che sia le categorie sia le loro proprietà, sono indicate dal rapporto diretto coi dati, anche se comunque hanno una “vita” separata dalle evidenze empiriche che le generano. Esse sono poi posizionabili su diversi gradi di astrazione. Il più basso livello è quello che emerge, piuttosto rapidamente, durante la prima fase di raccolta dei dati (basso livello di generalizzazione), il sociologo volge poi lo sguardo verso le altre possibili categorie ricavabili fino a che tutte le categorie concettuali

estrapolabili dai dati siano state saturate e convinto della non necessità di tornare sul campo egli passa a costruire delle Ipotesi (alto livello di generalizzazione). Esse si ricavano attraverso le relazioni che è possibile comporre tra le varie categorie e tra le categorie e le loro proprietà. L'integrazione delle varie ipotesi ci porta al più alto livello di generalizzazione possibile: la costruzione della teoria.

È possibile osservare il processo di generalizzazione di una teoria "Grounded" anche attraverso gli esempi che ci forniscono i due autori in riferimento ad una loro nota ricerca (Glaser, Strauss, 1965) riguardante il passaggio di status di alcuni pazienti terminali ricoverati in una struttura ospedaliera. Il primo passo consiste nel codificare tutti gli *incidents* (episodi) in categorie concettuali, tante quante è possibile ricavarne; cioè fino alla loro saturazione. A questo proposito una delle prime categorie che gli autori identificano nella analisi dei dati della loro suddetta ricerca è la categoria denominata "social loss" ovvero la "perdita sociale del paziente terminale". "Per esempio la categoria del "social loss" emerge subito dalla comparazione delle risposte date dalle infermiere alla richiesta di commentare la potenziale morte dei loro pazienti" (Glaser, Strauss, 1967, p.135). Risulta chiaro che esse tendevano a valutare il grado di "perdita sociale" che il loro paziente avrebbe rappresentato per la sua famiglia, per la sua occupazione, per la società: "He was so young", "He was to be a doctor", "She had a full life" oppure "What will the children and her husband do without her?" (Glaser, Strauss, 1967, testo originale p.106). A questo punto, codificata la categoria, diventa necessario comparare costantemente i vari episodi significativi che emergono dalle nuove interviste con gli altri episodi emersi in precedenza e codificati nella medesima categoria. La costante comparazione degli avvenimenti significativi di una categoria concettuale codificata ci porterà quindi presto alla generazione delle sue proprietà teoretiche (Glaser, Strauss, 1967). Per trarre fuori le proprietà delle varie categorie il ricercatore deve allora cercare di ricavarne le possibili dimensioni, la condizione sotto cui essa si accentua o viceversa si minimizza, di elaborare le sue principali conseguenze, le sue relazioni con le altre categorie, e tutte le sue altre proprietà possibili. L'esempio propostoci dagli autori ci aiuta ancora una volta a capire meglio il passaggio: "Per esempio mentre compariamo costantemente i dati sul come le infermiere rispondono alla "social loss" del paziente morente, ci siamo resi conto che alcuni pazienti erano percepiti da quest'ultime come un'alta perdita sociale ed altri come una bassa perdita sociale, e che la salute del paziente tende a variare positivamente con il grado di perdita sociale. Era inoltre evidente che alcune delle caratteristiche sociali che le infermiere utilizzavano per stabilire il grado di perdita sociale erano viste immediatamente (l'età, il gruppo etnico, la classe sociale) mentre altre venivano apprese solo dopo un po' di tempo speso a contatto con il paziente (l'occupazione, il merito, lo status, l'educazione). Questa osservazione ci ha condotto poi a realizzare che la "perdita sociale" percepita può cambiare nel mentre sono appresi nuovi attributi dei pazienti" (Glaser, Strauss, 1967, p. 136). A questo punto della ricerca, operato lo stesso

procedimento per tutte le categorie ricavate, Glaser e Strauss ci invitano a prendere nota e a riflettere sul materiale raccolto e a risolvere, se ne fossero sorti, i conflitti logici e le incongruenze. Una volta codificate tutte le categorie e le loro proprietà estrapolabili dal contesto di ricerca è necessario integrarle tra loro al fine di generare le ipotesi della teoria. Per arrivare ad una teoria compiuta è inoltre necessario delimitarne i confini; questo si attua attraverso la sottolineatura delle uniformità emerse nella comparazione tra le categorie e le loro proprietà al fine di passare ad un numero più ridotto di concetti ma posti ad un più alto livello concettuale. Ed infine solamente “quando il ricercatore è convinto che la propria cornice analitica costituisce una teoria sostantiva sistematica, consistente in una tesi abbastanza precisa circa l’argomento studiato ed espressa in maniera utilizzabile da coloro che indagano il medesimo campo, allora può pubblicare con fiducia i risultati raggiunti” (Glaser, Strauss, 1967, p.143).

6.1 Revisioni della teoria.

In seguito i due autori hanno cercato di chiarire e mettere a punto, con altre pubblicazioni, il procedimento sinteticamente descritto. In proposito Juliet Corbin e Anselm Strauss con il testo *Basics of Qualitative Research*, all'inizio degli anni '90, hanno presentato una più sistematica e chiara (anche se molto articolata e complessa) interpretazione del processo di ricerca della Grounded theory. Essi individuano una serie di *Coding procedures* che si pongono in una scala di astrattezza crescente: esse sono *l'Open coding*, *l'Axial coding*, e infine la *Selectiv coding*. Ognuna di queste fasi della ricerca sono associate a loro volta a specifiche procedure di campionamento (*theoretical sampling*) che sono basate ed indirizzate ad agevolare il riconoscimento di cose ed avvenimenti che hanno alta rilevanza euristica (Chicchi, 2000). All'inizio della ricerca il ricercatore deve scegliere, coerentemente con le finalità della ricerca, il gruppo da sottoporre a studio, il tipo di strumenti di osservazione da utilizzare e le modalità di contatto con i soggetti da intervistare. Inizialmente le decisioni riguardo al numero delle interviste o osservazioni da compiere dipende anche dal momento dell'accesso al campo di studio, dalle risorse disponibili, dai fini di ricerca e dal tempo e energie disponibili. Più tardi queste decisioni potrebbero però essere modificate in accordo con l'evolversi della teoria (Strauss, Corbin, 1990). Il campionamento nella Grounded theory è diretto dalla logica e dallo scopo dalle "three basic types of coding procedures". Inoltre è strettamente legato alla sensibilità teoretica a prescindere dai tipi di codifica.

La prima fase è costituita dall'open coding. Lo scopo di questa prima immersione sul campo è naturalmente quella di scoprire, nominare e categorizzare il fenomeno; in un secondo momento inoltre si dovranno elaborare le categorie in termini di proprietà e dimensioni. Nominare il fenomeno significa in primo luogo applicare etichette concettuali sugli avvenimenti e sulle altre istanze

significative dell'oggetto di studio (Concepts are the basics buildings blocks of theory). Due sono le procedure analitiche fondamentali che reggono tutto il processo di codifica dei dati: fare continue comparazioni e porsi domande. Nell'*open coding* queste due procedure si esprimono nella creazione delle categorie. Infatti la classificazione dei concetti, ricavati dalla prima immersione sul 'campo', in categorie, si attua attraverso una loro costante e continuata comparazione. I concetti appartenenti ad aspetti simili del fenomeno danno cioè vita (riducendo il numero di unità concettuali su cui lavorare) a categorie poste ad un più alto livello di astrazione. Creare categorie concettuali per codificare il fenomeno significa anche porre etichette concettuali sui fenomeni (*labelling phenomena*) per proseguire nel processo di generazione della teoria. Come nominare le categorie? I due autori suggeriscono due criteri: 1) scegliere il nome che sembra essere maggiormente correlato logicamente ai dati. 2) dovrebbero essere “grafiche” nel senso dell'essere in grado di rimandare ai loro referenti empirici corrispondenti. I nomi adottati possono comunque essere modificati durante il processo di ricerca e svolgono la semplice ma importante funzione di ricordare al ricercatore l'evento emerso dai dati. Nel momento stesso in cui cominciano ad emergere delle categorie è necessario quindi individuare per ognuna di loro le proprietà e le dimensioni. Le proprietà sono le caratteristiche o gli attributi di una categoria e le dimensioni rappresentano il posizionamento di una proprietà lungo un *continuum*. Proprietà e dimensioni sono importanti perché permettono una migliore comparazione delle categorie creando la base per lo sviluppo delle ipotesi della teoria. Gli autori suggeriscono anche delle tecniche *ad hoc* per ottimizzare durante la codifica dei dati la sensibilità teoretica del ricercatore: domande molteplici analisi dettagliate di parole e frasi, procedure di cambiamento e ribaltamento dei punti di vista e immaginazione dell'opposto punto di vista, comparazione da diverse posizioni, rifiuto di dare per scontato ciò che altri sostengono con sicurezza (anzi questo atteggiamento deve mettere in guardia il ricercatore, cioè nel senso di porre un'attenzione molto particolare a certe parole o frasi che ostentano sicurezza e verità).

6.2 Eredità epistemologiche.

Ora, per ricollocare la GT all'interno della riflessione accademica, è bene prendere brevemente in considerazione i presupposti epistemologici che hanno favorito il suo emergere. La formazione dei due autori può venirci in aiuto, dato che, pur avendo prodotto importanti monografie su cui si è fondata la GT stessa (sto pensando in questo senso a *Awareness of dying*, G. e S., 1965), tendono ad omettere l'eredità epistemologica e a lasciarla implicita.

La differente formazione degli autori ha influenzato l'ambiguità del metodo che spesso sconfinava nei campi della ricerca quantitativa e di quella qualitativa, rendendola un interessante ibrido. Da una parte la tradizione di rigore analitico di stampo positivista, che caratterizzava la Scuola della *Columbia*

University dove studiò Barney Glaser, dall'altra la tradizione pragmatista e interazionista della Scuola di Chicago dove si formò Anselm Strauss. Sicuramente uno spunto proviene dal *paradigma sociologico quantitativo* (Tarozzi, 2008). L'insegnamento di Paul Lazarsfeld (già preso in considerazione nel testo di Becker [1998] per quanto riguarda l'aspetto logico dell'analisi degli spazi di attributi) spinse Glaser a ragionare sulle idee di oggettivismo positivista, scoperta e rigore. Tali categorie assunsero un ruolo di primordine nella definizione della teoria basata sui dati, inoltre anche il riferimento a metodi quantitativi e statistici nella GT risente di questa ascendenza epistemologica. Il *pragmatismo* che tanto influenzò la Scuola di Chicago (Park, Burgess, 1921), spingendo, come riportavo nei par. 3 e 4, i sociologi ad affrontare prime ricerche sul campo e ad approntare metodologie innovative a cavallo fra teoria e prassi, si richiamavano a John Dewey e ancora prima a Charles Sander Peirce e William James. L'*interazionismo simbolico* fu sicuramente uno dei principali stimoli che tuttavia Glaser non riconosce¹⁰⁷. L'insegnamento di R. Blumer (1969) secondo cui l'essere umano sia un animale simbolico, che produce la propria cultura e interpreta la propria storia a partire da apparati simbolici, ha permesso di dar peso ai modi attraverso cui i soggetti danno significato al mondo in cui vivono. Tale significato nasce dall'interazione tra i soggetti che si esprimono con un linguaggio. Perciò i sociologi si sono interessati ai processi sottostanti e alle reti di significato che caratterizzano il mondo sociale. In questo senso, si può notare come nella GT la teoria sia un processo. Pertanto si presenta come un prodotto temporaneo.

«teoria come processo: vale a dire che essa costituisce un'entità in continuo sviluppo, e non un prodotto perfezionato e compiuto (perfected)»¹⁰⁸.

Infine, in modo indiretto, la GT potrebbe aver preso qualche spunto dalla *fenomenologia* (Tarozzi, 2008). Essa potrebbe valere, sul piano metodologico e differentemente a quello positivista, come alternativa rigorosa. Potrebbe essere, secondo le parole di Tarozzi (2008) “uno stile di pensiero denso di implicazioni per la pratica di questo tipo di ricerca”. Echeggia in questo senso il termine “*Erlebnis*” come “esperienza vissuta” dove emergono i primi spunti di critica a positivismo (Dilthey) e psicologismo (Husserl).

6.3 Il positivismo della *Grounded Theory*.

Riferendomi sempre alla GT del 1967, si possono evincere alcuni tratti ancora fondamentalmente legati al positivismo e che, in qualche maniera, la tengono ancorata ad un concetto di scienza sul

¹⁰⁷ Dagli anni '90 si accese tra i due autori una disputa circa l'ortodossia della teoria che Strauss e Corbin avevano notevolmente rivisto nel testo *Basics of Qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (1990).

¹⁰⁸ *Ivi*, p.62.

modello *adaequatio intellectus et rei*. La svolta costruttivista e postmodernista ne hanno messo in luce tali aspetti.

1. *Ontologia oggettivista*. Questa concezione, presuppone la realtà oggettiva dell'*oggetto* (rimando in questo senso al *concetto di oggetto* preso in considerazione nel par. 1.2, nella sua problematicità e complessità), nel senso che i fenomeni sono dati quali entità del mondo e che gli oggetti della conoscenza siano al di là del *soggetto* che li percepisce.
2. *Epistemologia positivista*. Gli oggetti della realtà possono essere conosciuti in modo oggettivo, utilizzando strumenti adeguati di comprensione.
3. *Corrispondenza teoria-realtà*. la teoria può rappresentare con efficacia la realtà che descrive.
4. *Separazione fra il ricercatore e il suo oggetto*. Il ricercatore è uno scopritore di dinamiche sottese alla realtà. Può ridurre il proprio inquinamento dei dati e riportare una teoria oggettiva sul fenomeno indagato.
5. *Generalizzabilità*. Le teorie prodotte hanno un alto potere di generalizzazione perché hanno tematizzato la verità di un fenomeno, individuando nessi e antecedenti causali.

Una critica diretta a questa caratteristica del metodo è stata mossa da Kathy Charmaz (2000), la quale ha anche proposto un ripensamento della GT alla luce delle nuove prospettive delle scienze sociali. Allieva di Glaser, la Charmaz ha riletto la teoria a partire da assunti costruttivisti e rimettendo in gioco un certo *relativismo conoscitivo* che deriva da una concezione della realtà molteplice e plurale. Inoltre, il ricercatore non è in grado di scoprire una teoria, tutt'al più la sua conoscenza è frutto di una co-costruzione fra ricercatore e soggetti. Pertanto:

1. Il ricercatore è inevitabilmente parte del contesto che si trova ad osservare. Non pretende quindi di essere neutrale, ma è ben consapevole che i dati sono anche frutto delle proprie rappresentazioni, giudizi e percezioni.
2. I dati non sono "raccolti" ma prodotti. Ma è meglio parlare di *costruzione* e *generazione*.
3. I dati più ricchi che vengono utilizzati non sono "fatti", ma sono principalmente *significati*, soprattutto come *tacit meanings*, significati taciti.
4. La relazione interpersonale fra ricercatore e partecipanti è fondamentale. Non soltanto per ragioni etiche, ma poiché tale atteggiamento consente il conseguimento dei punti precedenti.
5. Il ricercatore è indistinguibile dai meccanismi analitici con cui elabora i significati emersi sul campo. La dimensione interpretativa è sempre presente, sia nel momento empirico che poi in quello concettuale e descrittivo.

6. Per questo la definizione delle categorie dovrà essere *flessibile e attiva*.
7. È preferibile sviluppare i significati assunti in varie circostanze da quelle categorie e i significati attribuiti loro dai soggetti.
8. La scrittura finale è parte integrante dell'analisi e la ricerca di una prosa chiara, comunicativa e anche piacevole costituisce un ulteriore ambito di costruzione teorica (Charmaz, 2006).

Anche l'approccio costruttivista presenta i suoi limiti, poiché ogni passaggio di questa scaletta dà le regole per compiere delle interviste semi-strutturate. Pertanto è difficile intendere come si possa dar luogo alla co-costruzione fra ricercatore e soggetti coinvolti. Anche questi sono passettini che consentono di ripensare continuamente il lavoro di indagine accademico. Consapevoli si tratti di tentativi, manomissioni, punti di vista.

7. Considerazioni di fine capitolo.

In conclusione, la densità di informazioni, teorie e contributi intellettuali, che ho preso molto sinteticamente in considerazione in questo capitolo, mi pongono di fronte ad un fatto, per certi versi, tragico. Tentare di fare ricerca sociale è come prepararsi in vista di un'ascensione in montagna, ma a differenza di quanto potrebbe avvenire nella realtà, l'approccio non è graduale. È come se da subito si dovesse affrontare il *Nanga Parbat*, senza una grande preparazione atletica, senza sapere come utilizzare gli strumenti a nostra disposizione o come riconoscere il momento di lucidità. Quello stesso momento che, a cento metri dalla vetta, ci permette di distinguere l'opportunità di tornare a casa per riprovarci un'altra volta, poiché le condizioni non sono favorevoli. Il rischio è quello di perdersi. Non mancherà di accadere, come la tempesta di neve o il vento forte o l'ultima ora di luce giunta troppo in fretta.

Tuttavia, spero di aver in parte restituito i sentimenti che hanno accompagnato la stesura del presente capitolo. Soprattutto l'incertezza del perdersi in un'infinità di strade tutte pregnanti di significato e tutte inevitabilmente da percorrere. Dove l'intento non è quello di accumulare un sapere enciclopedico, bensì accendere piccoli lumicini in grado di guidare un lavoro apparentemente senza logica. Mi rimane un ultimo passaggio, anche questo non meno ostico, per poi tentare di sconfinare parte di queste riflessioni nell'analisi della manualistica accademica delle professioni del sociale (infermieri, educatori, assistenti sociali) e delle programmazioni e linee guida promosse dall'*azienda territoriale sanitaria*.

Nel prossimo capitolo tuttavia vale la pena riprendere sinteticamente le importanti riflessioni di Clifford-Geertz, Bateson e Morin. Proprio perché la conoscenza non è un dato, ma un vissuto, questi autori possono contribuire con numerosi spunti per rendersene conto.

Teorie della complessità.

In questo capitolo, come già annunciato precedentemente, prenderò in considerazione alcune caratteristiche del pensiero di tre autori, per certi versi distanti gli uni dagli altri. Mi soffermerò anche su alcuni aspetti aneddotici, riguardo la loro vita e le loro esperienze intellettuali, per iniziare a dare senso a quanto scrivevo sopra. Molto spesso, infatti, sembra che le grandi riflessioni siano qualcosa di tanto astratto da non poter nemmeno essere collocate in un contesto umano: forse parte di questa colpa è della scuola, per lo meno quel tipo di scuola che siamo abituati a conoscere, che tende a riempire gli studenti di *skills*, secondo la logica del mercato di erogazione del sapere e di vendita delle competenze nel mondo del lavoro. In realtà, molto delle esperienze vissute contribuisce a forgiare, modellare e adattare le teorie. Probabilmente Lev Tolstoj non avrebbe descritto con così tanta enfasi, nei suoi tratti crudi ma al tempo stesso teatrali, la battaglia di Borodino se egli stesso, pur essendo nato sedici anni dopo, non avesse vissuto e provato la tragicità della guerra in Crimea del 1853.

Il titolo stesso di questo capitolo ricolloca un termine che spesso è ricorso nelle pagine precedenti. Le scienze sociali si scontrano e incontrano quotidianamente la complessità. Come ormai sta emergendo da quanto scritto nel presente lavoro di tesi, fare i conti con ciò è prerogativa essenziale. Il lavoro di ricerca, raccolta o, a questo punto, costruzione di dati, rielaborazione, analisi, interpretazione e scrittura, mettono in evidenza questa difficoltà, poiché descrivere ha già di per sé il carattere del semplificare e rischia di perdersi nel voler tenere insieme tutto. Raimon Panikkar ci mette in guardia in questo senso: «Anziché vivere la realtà, tentare di sperimentare questa realtà, voglio tutto comprendere, fare il piccolo dio. E non capisco che la sola cosa che conti è l'incomprensibile – perché più grande di me»¹⁰⁹.

1. Gregory Bateson.

Gregory Bateson nacque il 9 maggio del 1904 a Grantchester, piccolo paese di circa cinquecento anime nella regione del Cambridgeshire in Inghilterra, alle porte della rinomata università. Figlio di William Bateson genetista e di Caroline Beatrice Durham; ultimogenito di tre fratelli, John (1898-1918) e Martin (1900-1922). Frequentò la *Charterhouse School* dal 1917 al 1921. Poi conseguì il

¹⁰⁹ Raimon Panikkar, *Tra Dio e il Cosmo, dialogo con Gwendoline Jarczyk*, Economica Laterza, 2019, p.

dottorato in biologia al *St John's College* a Cambridge e proseguì i suoi studi a Cambridge dal 1927 fino al 1929. Insegnò linguistica all'Università di Sydney nel 1928.

In questi primi anni di vita fu segnato da due importanti perdite. Il fratello maggiore John morì sui campi di battaglia in Francia, alla fine ormai del primo conflitto mondiale. Mentre Martin, il secondogenito, il quale avrebbe dovuto seguire le orme del padre e divenire scienziato, entrò in conflitto con quest'ultimo allorché gli comunicò di voler tentare la carriera di poeta e drammaturgo. Le tensioni che nacquero, così come una grande delusione d'amore, portarono Martin il 22 aprile 1922 al suicidio. Egli si sparò un colpo di pistola sotto la statua di Eros a Piccadilly Circus. La famiglia, oltre che investita da una tragedia tanto grande, dovette affrontare uno scandalo pubblico, dovuto anche alla rinomata posizione del padre.

Su Gregory si condensarono tutte le aspettative dei genitori. Tuttavia durante i suoi studi di biologia, iniziò ad interessarsi di etnografia e antropologia. Ottenuta la laurea in scienze naturali, abbandonò questo ambito per dedicarsi, presso la facoltà di Oxford, allo studio delle scienze sociali. Fu allievo di Radcliffe-Brown e successivamente di Malinowski alla *London School of Economics*.

Dopo la laurea, Bateson partì per fare ricerca, circa due anni, in Nuova Guinea. Lì incontrò una collega, l'antropologa culturale americana Margaret Mead. I due, trascorsero tre anni insieme a fare ricerche fra Bali e la Nuova Guinea. Nella primavera del 1936 si sposarono a Singapore, coniugando oltre che la vita intellettuale anche quella sentimentale. Bateson e Mead ebbero una figlia, Mary Catherine, nata nel 1939, che divenne anch'essa antropologa.

Nello stesso anno, allo scoppio della seconda guerra mondiale, si trasferì negli Stati Uniti a Palo Alto in California; divenne uno dei principali promotori e sostenitori del *Mental Research Institute*, dove rivoluzionò l'approccio alla malattia mentale e creò sistemi terapeutici alternativi alla psicoanalisi tradizionale. Insieme ai colleghi Donald Jackson, Jay Haley, John H. Weakland sviluppò il concetto di *doppio legame*. Alcuni anni prima aveva abbozzato il concetto di *schismogenesi*, che descriverò brevemente nei prossimi paragrafi. Si interessò inoltre di cibernetica e teoria dei sistemi, adottò un approccio olistico, ridefinendo le concezioni stesse di metodologia. Potrei definirlo un intellettuale poliedrico, infatti si occupò di molte discipline, oltre alle già citate, prese in considerazione la comunicazione animale e umana, l'apprendimento, il gioco, la psichiatria, l'ecologia e la religione. "Un manovale impegnato nelle scienze occidentali" (Bateson, 1978, trad.it. p.408), si definì egli stesso.

Bateson e Mead si separarono nel 1947 e divorziarono nel 1950. Bateson si risposò nel 1951 con Elizabeth "Betty" Sumner (1919-1992), figlia del vescovo episcopale di Chicago, Walter Taylor

Sumner. Ebbero un figlio, John Sumner Bateson (1952), e due gemelli che morirono in tenera età. Bateson e Sumner divorziarono nel 1957. Egli si risposò con la terapeuta e assistente sociale Lois Cammack (1928) nel 1961. La loro figlia, Nora Bateson, nacque nel 1969 e si sposò con il batterista Dan Brubeck, figlio del musicista jazz Dave Brubeck.

1.1 Dal lavoro etnologico alla concettualizzazione.

Alla *Seventh Conference on Methods in Philosophy and the Sciences*, tenutasi alla *New School for Social Research* il 28 aprile 1940, fu chiesto all'antropologo in che modo, ossia con quali strumenti, rimettesse insieme il suo materiale etnografico per ottenere un risultato concettuale "accettabile", in altre parole quale fosse la logica insita nelle sue interpretazioni.

Bateson prese in considerazione alcuni aspetti autobiografici di come avesse acquisito la sua attrezzatura concettuale e abitudini intellettuali (Bateson, 1941). Si prefisse inoltre di narrare "non una biografia accademica o un elenco degli argomenti che ho studiato, ma qualcosa di più significativo: un elenco di *idee basilari relative a varie discipline scientifiche*, idee che hanno lasciato nella mia mente un'impressione tanto profonda da spingermi in modo naturale, quando mi sono messo a lavorare su materiali antropologici, ad assumerle come guida in questo nuovo dominio"¹¹⁰.

Riconobbe che tutti gli strumenti concettuali che poté utilizzare, ripensare e affinare o scartare o inventare nella sua carriera, li dovette a suo padre, William Bateson. Egli, pur essendo digiuno di filosofia, matematica e logica (di cui peraltro diffidava esplicitamente), in modo implicito nelle conversazioni e discussioni col figlio spesso ne riprendeva taluni assunti. Nelle sue prime ricerche si occupò principalmente di problemi di simmetria, segmentazione, ripetizione in serie di parti e delle forme degli animali. In seguito abbandonò questi aspetti per concentrarsi sul mendelismo e la genetica, cui dedicò il resto della sua vita. Da suo padre, con un'impostazione intellettuale da naturalista di fine XIX secolo, acquisì l'idea che se si possa scoprire la legge che governa la struttura di un cristallo e che si possa fare altrettanto con la società (Bateson, 1941). Al punto di "aspettarsi che la segmentazione di un lombrico somigli al processo grazie al quale si formano le colonne di basalto"¹¹¹.

Da questa concezione della scienza, l'antropologo riuscì a comprendere che le operazioni mentali utili ad una certa disciplina scientifica possono esserlo anche per un'altra, poiché "la struttura della scienza, non già della natura, è la stessa in tutti i campi"¹¹². Inoltre, con questa idea, comprese di poter

¹¹⁰ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 2011, p.108. (corsivo mio).

¹¹¹ *Ivi*, p.109.

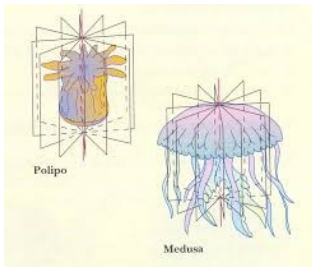
¹¹² *Ibidem*.

dare dignità a qualsiasi disciplina scientifica, poiché ciascuna può rappresentare una porzione di struttura del mondo. Approcciandosi allo studio dell'antropologia, grazie anche a queste riflessioni, riuscì a dar senso alla concezione spenceriana per cui la società come entità complessa può essere studiata come fosse un organismo. Se non avesse avuto, insito nel proprio animo, come dice lui stesso, questo "misticismo" (Bateson, 1941), con difficoltà e perdite di tempo avrebbe potuto riconoscere l'opportunità di accettarne il valore euristico.

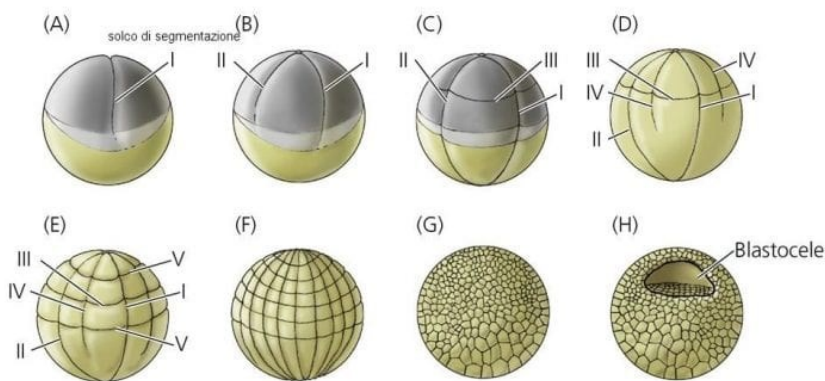
Ora, venendo alla questione più puramente metodologica, Bateson iniziò a mettere in discussione il concetto stesso di fare scienza. È chiaro che la scienza non può contare semplicemente sul suo carattere rigoroso, poiché spesso quello fortuito e vago concorre potenzialmente alla scoperta di teorie. Infatti concentrarsi troppo sull'uno o sull'altro non aiuta a fare scienza, bensì è proprio la commistione fra i due a divenire strumento prezioso. L'antropologo, con una lucidità per quel tempo non così scontata (ricordiamo che si sta parlando di una conferenza tenutasi nel 1940, ottantadue anni or sono!), descrive come spesso nel lavoro sul campo si sia trovato a fare pensieri avventati, che la situazione stessa gli suggeriva e come, nello stesso momento, cercava di sottoporre quegli stessi pensieri ad una verifica formale e puntuale. L'intuizione, nata da un'analogia, siccome è informe, incappa nella rigida descrizione formulata da quel campo dove l'analogia è sorta.

A questo punto, Bateson fece un esempio per chiarire quanto aveva appena descritto in modo astratto. Per redigere la sua monografia (*Naven*, 1936), egli compì alcuni anni di studio presso gli Iatmul, una popolazione della Nuova Guinea. Il suo obiettivo era quello di descrivere l'organizzazione sociale di quella popolazione. Dalle osservazioni si rese conto che, a differenza delle nostre società, erano sprovvisti di capi tribù (suddivisi in clan, fratrie, ecc.). Con un pensiero molto vago, appuntò la nota che il controllo degli individui non veniva attuato mediante quelle che in antropologia chiamavano "sanzioni dall'alto", ma "sanzioni laterali". Non c'era modo, in questo senso, che vi fossero punizioni nei confronti di chi avesse commesso qualche infrazione. Accadde che, mentre si trovava a fare la ricerca, un giovane sporcasse l'edificio delle cerimonie. Egli vedendo alcuni membri del gruppo molto arrabbiati, ingenuamente, chiese se a questo punto il ragazzo dovesse essere punito. E questi risposero coralmemente di no, perché era un *membro della stessa classe di iniziazione* (Bateson, 1941). Se fosse accaduto nella grande casa della cerimonia degli adulti sarebbe stato punito, ma gli appartenenti della sua stessa classe l'avrebbero difeso, innescando in questo modo una rissa.

Per chiarire il contrasto fra questo sistema e quello Occidentale, iniziò a ragionare in questo modo. Pensò alla differenza tra gli animali a simmetria radiale¹¹³ (come per esempio le meduse)



e gli animali a segmentazione trasversale¹¹⁴ (come il lombrico o l'essere umano).



Facendo riferimento a questo schema, riuscì a parlare in modo più preciso anche in ambito sociale. La spiegazione di Bateson, che si riferisce alla segmentazione della cellula uovo, mette in evidenza come vi sia una relazione asimmetrica per cui ciascun segmento, se potesse, formerebbe una nuova testa, ma ne è impedito dal segmento che gli sta immediatamente avanti (Bateson, 1941) (l'immagine della nota 108 può approssimativamente esemplificarlo). Questa asimmetria si riflette poi sulla morfologia, poiché man mano le segmentazioni aumentano si notano nei segmenti successivi,

¹¹³ Con il termine simmetria si intende il ripetersi, in modo speculare, di un piano in un altro piano lungo un'ideale linea di divisione. Il piano di simmetria, in ambito zoologico, può essere considerato come un piano che divide un animale in due parti speculari. Esistono differenti tipi di simmetria animale che variano essenzialmente da specie a specie. La simmetria, inoltre, serve a classificare gli animali secondo alcuni criteri che tengono conto di quanti piani di simmetria servono per idealizzare la specularità dell'animale e in che punto di esso passano. Non tutti gli animali si sviluppano o esistono in uno stato simmetrico: le amebe, ad esempio, non hanno una forma ben definita che varia anche in relazione al tipo di attività condotta.

¹¹⁴ La segmentazione è il processo per mezzo del quale la cellula uovo fecondata - oppure partenogenetica, nelle specie in cui si attua questo tipo di riproduzione - dà inizio allo sviluppo di un organismo pluricellulare. La segmentazione comincia subito dopo la fecondazione e si conclude quando le cellule da essa prodotte e disposte nella formazione di blastula iniziano il proprio accrescimento, dando luogo allo sviluppo embrionale propriamente detto. https://www.treccani.it/enciclopedia/segmentazione_%28Universo-del-Corpo%29

differenziazioni seriali (*differenziazione metamerica*). Negli animali a simmetria radiale, i segmenti, disposti intorno al centro dell'uovo, sono normalmente tutti uguali.¹¹⁵

A questo punto, Bateson (1941) spiegò come queste intuizioni potessero essere opportunamente utilizzate per descrivere la differenza tra cultura Iatmul e culture Occidentali. Innanzitutto riuscì a dare più rigore a quelle categorie che aveva soltanto abbozzato durante la ricerca. Scoprì che gli Iatmul potevano essere descritti come una società simmetrica, poiché controllo, sorveglianza e clan, pur nelle loro differenze, non seguivano uno schema seriale, ma tra clan vigeva una forte imitazione reciproca spesso sostenuta dal furto della storia mitologica, una sorta di “araldica truffaldina” (Bateson, 1941). Ovvero, pur separandosi, i gruppi mantenevano una sorta di *simmetria radiale* sul modello di quella biologica, riproducendo strutture sociali e cosmologiche praticamente omologhe. Comparando questo sistema sociale con quello Occidentale, notò come in quest'ultimo la segmentazione, cioè la separazione dal ceppo madre, corrispondesse ad una distinzione di costumi. Così, facendo uso di nozioni proprie della biologia, Bateson riuscì a costruire una cornice concettuale un po' più rigorosa per lo studio del caso in considerazione.

«Credo che ciò sia sufficiente per chiarire il tema metodologico: una vaga intuizione suggerita da qualche altra disciplina porta a precise formulazioni nell'ambito della disciplina considerata, e queste formulazioni ci consentono di esaminare in modo più fecondo il nostro materiale».¹¹⁶

Un altro aspetto del modo di riflettere di Bateson era considerare *l'abitudine di costruire astrazioni che si riferiscono a termini di confronto tra entità* (Bateson, 1941). Per fare un esempio egli pescò sempre nel grande calderone delle sue conoscenze biologiche. L'omologia, in zoologia, consente la comparazione fra organi di specie diverse; ad esempio la proboscide potrebbe essere omologa al naso o alla bocca dell'essere umano, perché in una posizione simile sul volto, vicino agli occhi. Mentre la comparazione con la mano è analogica, poiché essa ha sì una funzione prensile, ma non è localizzata in una posizione simile. Egli criticò questo tipo di comparazione poiché ritenne vi potessero essere altre affinità, le quali avrebbero potuto mettere in crisi la semplice osservazione morfologica.

In più, trasferendo questo stratagemma alla disciplina antropologica, nel 1930 scrisse una sorta di parodia sulla definizione di totem. Riuscì a dimostrare che nella cultura Iatmul era presente il *vero* totem, come descritto e prescritto dalle “*Notes and queries on Anthropology*”. Da qui, poté fare altre astrazioni comparando le culture totemiche del Nord America, e fu proprio in questo momento che comprese l'inadeguatezza delle astrazioni (omologia e omonomia), poiché portando sempre più

¹¹⁵ Mi si perdoni questa descrizione poco tecnica. Rimando a trattazioni più specifiche sia su Web sia sul testo già citato di Gregory Bateson.

¹¹⁶ *Ivi*, p.114.

avanti le sue speculazioni aveva perso di vista l'origine astratta degli strumenti che utilizzava (Bateson, 1941). Si concentrò sull'idea di "sapore" della cultura, poiché il suo desiderio era proprio quello di arrivare ad una conoscenza scientifica della cultura, a tal punto che quel termine divenne *causativo*. Fu solo grazie al perspicace intervento di Radcliffe-Brown che Bateson riuscì a mettere a fuoco questa lacuna.

Per rendersene conto vividamente, moltiplicò a dismisura queste sue infrazioni, alla parola *ethos* (come sinonimo di "sapore" della cultura), aggiunse *eidos*, *struttura culturale*, *sociologia*, utilizzandole come fossero entità concrete. Paragonò l'*ethos* al fiume e la *struttura culturale* alle sue sponde. Analogamente l'*ethos* modella la struttura culturale e ne è guidato (Bateson, 1941). Questo tipo di analogie fisiche aveva il preciso compito di analizzare i concetti stessi. Il lavoro antropologico poteva continuare con la consapevolezza che i concetti fossero ancora rozzi e approssimativi. Alla fine del percorso però trovò di estrema utilità discutere nuovamente dei concetti e delle categorie che sottendevano. Disegnò un reticolo di nove quadrati, disposti su tre righe di tre quadrati ciascuna. Su quelli orizzontali scrisse gli elementi di cultura, su quelli verticali le categorie.

	Pragmatico	Etologico	Strutturale
Un <i>wau</i> (fratello della madre) che porge del cibo A un <i>laua</i> (figlio della sorella).			
Un uomo che sgrida sua moglie.			
Un uomo che sposa la figlia della sorella di suo padre.			

Scoprì che ciascun elemento poteva essere inquadrato in una delle categorie e ciò gli permetteva di osservare i concetti come punti di vista dello scienziato o degli indigeni, non già come manifestazioni concrete che interagiscono nella cultura. A questo punto, emerse come le parole *ethos*, *struttura culturale* o *eidos*, fossero punti di vista volontariamente scelti dal ricercatore (Bateson, 1936). La scienza ritenne procedesse in questo modo; da una serie di ipotesi e concetti traballanti, con l'aiuto di puntelli in grado di sostenere la grande impalcatura di costruzioni, si procede via via con nuove interpretazioni.

A fine conferenza, Bateson diede due suggerimenti: 1) è necessario che gli scienziati si abituino a cercare nelle discipline più mature analogie anche avventate con il loro materiale, in modo che le intuizioni avventate che essi hanno riguardo i loro problemi li facciano approdare a formulazioni rigorose.¹¹⁷ 2) Il secondo metodo consiste nell'abitarli a farsi un nodo al fazzoletto ogni volta che lasciano qualcosa di non formalizzato.¹¹⁸ Ovvero ogni volta che utilizzano un termine astratto, breve o lungo che sia, con l'intenzione soltanto di strumentalizzarlo, senza rischiare di ritenerlo parte concreta della cultura studiata.

1.2 Schismogenesi.

Il concetto di *schismogenesi* (dall'unione dei termini greci σχίσμα [divisione] e γένεσις [origine]) venne concepito negli anni '30 del '900 con la pubblicazione della monografia *Naven* (1936). Successivamente fu ripreso ed applicato in un contributo, polemico nei confronti della Commissione del *Social Sciences Research Council* (Man, 1935, art. 162), in riferimento ai concetti di "acculturazione" e "contatto culturale".

Secondo Bateson, tale commissione si concentrò principalmente sulla formulazione di categorie precise, in grado di denotare i fatti descritti, ma senza circoscrivere accuratamente il problema, ovvero "l'acculturazione". Pertanto il compito principale doveva essere innanzitutto quello di chiarire il problema (Bateson, 1972). Cosa che l'antropologo risolse andando ad analizzare il tipo di categorie proposto. Sembrò che la Commissione fosse stata influenzata dalle amministrazioni; va ricordato che l'antropologia di quegli anni veniva spesso utilizzata come strumento conoscitivo dei governi coloniali, la quale doveva cercare di rispondere a delle implicite domande: "è bene usare la forza nei contatti fra culture?" oppure "come possiamo fare perché una data popolazione accetti un certo tipo di costume?" (Bateson, 1972). Credo che domande di questo tipo non lascino molta fantasia!

Queste domande tuttavia esigevano una risposta istantanea. Inoltre, pareva che questo *memorandum* ragionasse per classificazioni di settori culturali ovvero che l'aspetto economico, religioso o sessuale, potessero essere compresi a prescindere da tutte le altre caratteristiche. Quindi si potesse parlare di religione senza prendere in considerazione le prescrizioni sessuali o gli interessi economici e politici coinvolti nelle pratiche di fede, e viceversa ogni altro aspetto. I singoli caratteri di una cultura sono gli uni intrecciati agli altri. Pertanto, secondo Bateson, si doveva tenere fermo questo punto anche nello studio delle acculturazioni e degli incontri/scontri fra culture.

¹¹⁷ *Ivi*, p.123.

¹¹⁸ *Ibidem*.

I contatti fra comunità profondamente differenti¹¹⁹, in linea teorica, generavano queste possibili combinazioni:

- La fusione completa dei due gruppi inizialmente diversi;
- L'eliminazione di uno o ambedue i gruppi;
- La persistenza di ambedue i gruppi in equilibrio dinamico all'interno di una più vasta comunità. (Bateson, 1972).

La fusione completa. È difficile trovare delle comunità che rispettino con rigore questo modello astratto, infatti non è ben rappresentato né dalle società europee (molto mutevoli) né dalle società “primitive” complicate dalla differenziazione. Come scrive Bateson (1972) bisogna accontentarsi dei gruppi omogenei che si trovano all'interno delle comunità differenziate. Il compito dell'antropologo dovrà essere quello di identificare quali unità si riscontrano all'interno di queste comunità. Gli aspetti distinguibili sono elencati in cinque punti:

- 1) *Un aspetto strutturale dell'unità.* “Il comportamento di un qualsiasi individuo in un qualsiasi contesto è, in un certo senso, compatibile, dal punto di vista conoscitivo, col comportamento di tutti gli altri individui in tutti gli altri contesti”¹²⁰. Ovvero, secondo l'autore, la struttura del pensiero è a tal punto uniformata che quel suddetto comportamento sarà ritenuto *logico*. Immagino, in questo senso, per quanto riguarda la società Occidentale, l'indicibilità del dolore. In un contesto di lutto, l'inesplicabilità di parole che diano senso e razionalizzino il dolore, si presenta come il risultato di una pratica (partecipazione ad una situazione particolarmente dura) che ha una logica ben riconosciuta: la logica del silenzio. Nessuno deve spiegarla perché molto chiara.
- 2) *Aspetti affettivi dell'unità.* Studiando i comportamenti da questo punto di vista, il ricercatore sarà attento a delineare i significati pregnanti di emotività. Tutto il complesso del comportamento sarà orientato alla soddisfazione o non soddisfazione emotiva degli individui, come “uniformazione degli aspetti affettivi della personalità degli individui”¹²¹ in modo tale che il comportamento dei singoli sia compatibile dal punto di vista emotivo (Bateson, 1972). Per fare un esempio ancora legato al contesto di lutto, Mary Catherine Bateson, nel suo testo *Peripherals Visions, Learning Along the Way* (Harper Collins, New York, 1994), svolgendo la sua ricerca nelle Filippine, si accorse come il lutto non fosse percepito come una sfera

¹¹⁹ Nell'articolo Bateson non si riferisce solo al caso estremo di culture molto differenti che si incontrano, ma ad acculturazioni all'interno della stessa comunità come nel contatto fra individui differenti per sesso, età, status sociale ed economico, tra clan. (Bateson, 1972).

¹²⁰ *Ivi*, p.100.

¹²¹ *Ibidem*.

dell'emotività privata, ma che, rispetto ai canoni Occidentali, le persone, che interloquivano con chi era stato colpito, cercavano di informarsi sui particolari più intimi dell'evento. Anche se questi erano straziati per la perdita e quasi faticavano a rispondere, riconoscevano un contesto omologo di emotività (M.C. Bateson, 1994).

- 3) *Unità economica.* Tutto il complesso sarà visto come finalizzato alla produzione e distribuzione di oggetti materiali. Tutto il gruppo si omologa nella costruzione di manufatti da distribuire all'interno della comunità, siano essi meramente strumentali oppure simbolici (l'una e l'altra funzione spesso si intrecciano).
- 4) *Unità cronologica e spaziale.* Le strutture del comportamento saranno ordinate schematicamente secondo spazio e tempo. Per fare un esempio, riflettendo ancora sul caso proposto da Becker (1998) in riferimento alla ricerca di Hatch e Hatch (1947), per cui il rabbino X non celebra matrimoni di giugno a New York (dove per NY si potrebbe considerare qualsiasi altra città del mondo). La logicità del comportamento sta nella comprensione che il mese suddetto cada precisamente nelle sette settimane che separano la Pasqua dalla festa delle settimane e nelle tre settimane che precedono la celebrazione del lutto per la distruzione del Tempio di Gerusalemme (Cahnman, 1948).
- 5) *Unità sociologica.* Il comportamento degli individui sarà orientato all'integrazione o disintegrazione dell'unità superiore, il gruppo nella sua totalità. Immagino in questo senso la formulazione del Credo cattolico al Concilio di Nicea del 325 d.C. ed a quello di Costantinopoli del 381 d.C., redatto soprattutto a seguito della disputa cristologica di Ario. Il gruppo redige le norme entro cui i comportamenti sono integrabili, al di fuori di esso si deve parlare di eresia.

Eliminazione di uno o di entrambi i gruppi. Bateson ritiene questo caso meno probabile. Tuttavia consiglia al ricercatore sociale di tentare di identificare, anche solo in modo teorico, gli elementi distruttivi che potrebbero essere assimilati dalla cultura. Ovvero quegli stessi elementi che potrebbero condizionarne la fine.

Permanenza di entrambi i gruppi in equilibrio dinamico. Secondo l'autore è il tipo di contatto più istruttivo, poiché da esso potremmo imparare a conoscere anche gli aspetti di disequilibrio durante i mutamenti culturali (Bateson, 1972). Il primo compito del ricercatore è studiare le relazioni che intercorrono fra individui che hanno strutture di comportamento differenziate. E, in seguito, vedere quali "lumi" forniscano tali relazioni su quelli che più abitualmente vengono definiti contatti (Bateson, 1972). Le differenziazioni o *schismogenesi* possono essere divise in due categorie.

- 1) *Schismogenesi simmetrica*. Gli individui di due gruppi differenti, hanno le stesse aspirazioni e strutture di comportamento, ma “sono differenziati quanto all’orientamento di queste strutture”¹²². Ovvero i due gruppi stimolano reciprocamente il medesimo comportamento. E, se non frenato, questo tipo di atteggiamento porta all’aumento esponenziale sino al collasso del sistema. La corsa agli armamenti durante la Guerra Fredda è un valido esempio.
- 2) *Schismogenesi complementare*. In questo caso, il comportamento e le aspirazioni degli individui di comunità diverse sono fundamentalmente diversi (Bateson, 1972). Pertanto se esistono due gruppi distinti A e B, qualora A inneschi un comportamento X nei confronti di B, B risponderà con un comportamento Y nei confronti di A. Se portata alle sue estreme conseguenze, la risposta tenderà ad esasperarsi fino al collasso del sistema. Nella cultura Iatmul, il rituale *Naven* (da cui prende il titolo la monografia) è pensato proprio per porre un freno all’aumento esponenziale dei comportamenti tra due gruppi distinti. Da un lato l’ideale maschile incarna una profonda fierezza e crudeltà, dall’altro quello femminile il sentimento e l’emotività. Nel rapporto tra marito e moglie se questo atteggiamento fosse portato alle sue estreme conseguenze, si verificherebbe un collasso, poiché la sottomissione femminile nella peggiore delle ipotesi dilagherebbe in una violenza inaudita della controparte maschile. Grazie al rituale *Naven* (Bateson, 1936) che prevede il travestimento degli uni nelle altre e viceversa, i comportamenti e le aspirazioni più violente possono essere catalizzate, frenando in questo modo la reciproca ostilità.

Ora, era chiaro a Bateson che questo tipo di categorie potesse fungere da astrazione per meglio comprendere le interrelazioni fra gruppi, ma che non dovesse essere formalizzato e cristallizzato in quanto le situazioni fra gruppi, alle volte, tendono a “minare” la purezza teoretica.

1.3 Oltre il dualismo mente/corpo.

L’intera opera batesoniana ruota attorno ad un fulcro fondamentale, ridare spessore all’unione di mente e corpo. Lo scienziato sociale non può limitarsi ad osservare gli individui come fossero semplicemente *oggetto di studio*, ma è importante che ne metta in risalto l’aspetto ecologico. Quella stessa ecologia che oggi viene caricata di grande importanza (non senza ragione) e tuttavia cavalcata dal discorso di una certa *élite* pronta a lucrarne gli intenti. L’interrelazione tra ogni piccola cosa di questo mondo, anche l’insorgere di un virus sconosciuto, ricorda quanto l’essere umano sia una parte infinitesima di questo tutto. Non da meno, l’intrecciarsi di vicende forse tanto distanti, ma nemmeno troppo, immagino il sole e la fotosintesi o, a tal proposito, la frase tanto celebre di De André in *Via*

¹²² *Ivi*, p.102.

del Campo “dai diamanti non nasce niente, dal letame nascono i fior”, dove in realtà tanto i fiori e il letame quanto i diamanti fanno parte del ciclo del Carbonio. Esso stesso è un interscambio dinamico fra geosfera, idrosfera ed atmosfera; e le distanze sono particolarmente assottigliate, sicché la molteplicità delle cose non è che la manifestazione della vita dipendente di vita.

Bateson aveva speso gran parte della sua esistenza a mostrare la fallacia di tutte quelle concezioni, presenti non solo nelle tradizioni religiose ma anche nelle premesse delle scienze ufficiali, comprese quelle mediche, di una separazione della mente dal corpo. Questo dualismo va superato, argomentava Bateson, per riconoscere la fondamentale unità dei processi biologici e le caratteristiche “mentali” di tutti i processi vitali di una certa complessità (Deriu, 2000). Quella complessità che lo stesso autore trova negli elementi basilari della biologia o nelle strutture sociali delle comunità o nell’insorgere della schizofrenia, cui la scienza in parte ha il compito di dirimere e in parte di amplificarne la problematica ossia nel concentrarsi ad aggiungere componenti alla domanda per inglobare diverse discipline e molteplici campi d’indagine. Secondo Bateson, non bastava aprire una porta per sondare al meglio una questione, era necessario che ne fossero aperte cento o più. Avendo sott’occhio un altro aspetto, non meno reale rispetto a quello scientifico, come l’incomprensibile o l’inspiegato, accolto sotto una veste differente (il mito, il racconto dell’origine, un semplice sorriso o l’effetto placebo di un bicchiere d’acqua e zucchero). La malattia e la salute, la sofferenza e la guarigione, la vita e la morte appartengono anche al mondo dei processi mentali, e in questo senso non esistono fatti oggettivi che ne possano prescindere. Soprattutto, come sapeva bene Bateson, ci sono verità la cui validità dipende dalla fiducia cui la persona vi ripone: l’effetto placebo è il risultato di questa fiducia. Così esistono soprattutto differenze, idee, visioni, informazioni che svolgono il loro ruolo nella definizione delle condizioni di salute o di malattia, nei processi che ci tengono in vita e in quelli che ci conducono verso la morte (Deriu, 2000). Perciò non ha senso curare un corpo come fosse un supporto meccanico separato dal sé, non ha senso affrontare la malattia o la morte come fenomeni esterni alla vita e alla mente della persona (Deriu, 2000). Tali affermazioni suonano attuali più che mai, dove la medicina dovrebbe essere innanzitutto umana e per l’essere umano e la morte non semplicemente lo spegnimento di una macchina o un fallimento, ma un processo della vita. Poiché in certi casi si presenta proprio come un “rimettere al suo posto tutte le cose”. Leonardo Sciascia con grande lucidità scriveva: “Ad un certo punto della vita non è la speranza l’ultima a morire, ma il morire l’ultima speranza”.¹²³ Diviene parte di una trama, una storia fatta di molteplici incontri, esperienze, conoscenze e piccole rinascite. Un po’ come quella narrata da Panikkar (1998, trad. it. 2019), quando sulle rive del Gange, a Benares, incontrò una donna tubercolotica e abbandonata dal

¹²³ Leonardo Sciascia, *Una storia semplice*, in Id., *Opere 1984-1989*, vol. III, Bompiani, Milano, 2004.

marito, la quale aveva in braccio un bimbo anch'esso malato e in fin di vita e di fianco una bimba di due anni. Alla domanda del sacerdote "come puoi sopportare questa vita?" ella rispose con una semplicità che lo spiazzò, lasciandolo incredulo. "Come potrei non essere grata a questa vita che mi ha dato tanta gioia, una vita coniugale, anche se breve, due figli e sapere che ormai il mio tempo è prossimo alla fine". Panikkar trovò i propri sistemi filosofici e teologici tanto poveri di fronte a ciò, che definì quella donna già risorta e trovò degli spunti per la propria rinascita interiore. Così la morte rivela tutta la nostra fragilità e la tenerezza di esseri viventi. Ma allo stesso tempo getta luce su tutta la bellezza e il tessuto straordinario della vita (Deriu, 2000).

Anche questi aspetti, secondo Bateson, trovano un'importanza epistemologica non secondaria. Completano il quadro, rendono l'osservazione più precisa ed articolata, ridestano in poche parole la complessità della trama dell'esistenza. Infatti il corpo e la mente intrecciano pratiche senza tenere conto delle semplificazioni degli scienziati. Le categorie appaiono più che mai astrazioni utili al lavoro, ma del tipo di utilità simile alla pialla per il falegname, ossia niente di più che strumentali all'ermeneutica, ricordandosi sempre di fare un piccolo nodo al fazzoletto (Bateson, 1941) per esserne consapevoli.

1.4 Un ultimo sguardo.

Per prendere in considerazione in modo analitico tutti gli spunti offertici da Bateson, non basterebbe di certo un piccolo cenno come ho fatto in questi brevi paragrafi. Purtroppo, sia per esigenze di tempo che di spazio, mi sono concentrato soltanto su piccoli lampi, forse quelli che ritenni più in linea con la mia idea di stesura del testo, che reggesse il discorso che andavo argomentando. Tuttavia, prima di "chiudere" con questo importante pensatore, ritengo sia utile prendere in considerazione ancora alcune cose che potrebbero essere utili a rileggere l'*esperienza* con occhi differenti.

James Clifford nella sua opera *I Frutti Puri Impazziscono* (Harvard University Press, Cambridge – Massachusetts – London, 1988) fa riferimento ad un suggerimento, in parte esito della stesura di *Naven*, secondo cui la riscrittura di culture possa essere fatta anche utilizzando il metodo del *collage*. Il testo etnografico, presentato in questo modo, porta nell'opera gli elementi che proclamano la loro estraneità dal contesto in cui sono presentati. Il ritaglio di giornale o l'immagine, se allontanati dal processo di "taglio" e "assemblaggio", ottengono una loro forma di realtà a sé. Invece, se questi ultimi sono messi in evidenza, divengono il messaggio. Scrivere testi etnografici sul modello del *collage* significa non riportare un'idea di cultura o società uniforme e fissa, ma restituire il carattere discorsivo, negoziante di significato e in continua trasformazione. L'aspetto costruttivista del lavoro etnografico è un modo per contemplare altre voci oltre a quella dell'antropologo.

In linea con questa multivocalità e “interconnessione globale”¹²⁴ è il pensiero del Bateson più maturo. Al mondo esiste una struttura che connette tutto, ma che non può essere fissa e non è semplicemente nelle cose, ma è anche nelle cose. «Quale struttura - si domanda Bateson nelle prime pagine di *Mente e Natura* (Bateson, 1979a, trad. it. 1984) - connette il granchio con l’aragosta, l’orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei noi con l’ameba da una parte e con lo schizofrenico dall’altra?» (Ivi, p. 21). Si tratta della rappresentazione di un sistema di relazioni attinenti l’intero mondo del vivente che contempla differenti ordini di «connessioni» (cfr. ivi, pp. 24-25): un primo livello riguarda le connessioni di primo ordine fra le varie parti del singolo essere vivente ossia l’organismo; un secondo ordine di connessioni riguarda le relazioni tra diversi esseri viventi (per esempio un granchio, un’aragosta, un essere umano e un cavallo); un terzo ordine di connessioni riguarda il confronto tra la relazione granchi-aragoste e quella essere umano-cavallo. È chiaro allora che per Bateson la «struttura che connette» è una struttura di strutture, una «metastruttura», come la chiama lui stesso, che non ha una dimensione "cosale". Questa non è oggettiva ma nemmeno soggettiva, ha a che fare con molteplici relazioni e interrelazioni:

«Siamo abituati a immaginare le strutture, salvo quelle della musica, come cose fisse. Ciò è più facile e più comodo, ma naturalmente è una sciocchezza. In verità, il modo giusto per cominciare a pensare alla struttura che connette è di pensarla in primo luogo (qualunque cosa ciò voglia dire) come una danza di parti interagenti e solo in secondo luogo vincolata da limitazioni fisiche di vario genere e dai limiti imposti in modo caratteristico dagli organismi»¹²⁵.

Si tratta dunque di un insieme di connessioni contestuali e fluttuanti nel tempo in cui ciò che si mantiene è appunto un insieme di relazioni formali tra singole parti (Deriu, 2000). In questo modo viene affermata l’unità di fondo del vivente all’interno di un più ampio insieme di relazioni, la cui conoscenza non può sorgere da un’osservazione indirizzata ad una sola parte statica, ma nella «danza di parti interagenti»¹²⁶. È in questo senso che la metafora della “danza”, come partecipazione, allegria e distensione, ottiene nel pensiero di Bateson (1979) un carattere teoretico. Essa è proposta come una nuova modalità di relazione per spiegare e vivere i circuiti del mondo, dare senso alle strutture che a loro volta consentono di rendere manifesta quest’unità cosmica (nella modalità dell’*ordine*). È interessante notare come in un metalogo del 1948, alla domanda della figlia: «perché le cose finiscono in disordine?» Bateson risponda in questo modo: «Vediamo se stavolta riesco a dirlo. Torniamo alla sabbia e allo zucchero, e supponiamo che qualcuno dica che quando la sabbia sta in basso, tutto è “a

¹²⁴ Non mi piace moltissimo come parola, ma non ho trovato di meglio. Con questo termine voglio cercare di rendere l’idea della relazione che si pone a più livelli fra esseri viventi e non viventi, su scala globale. È una rete che per certi versi potrebbe somigliare al world wide web.

¹²⁵ *Op. cit.*, p.27.

¹²⁶ *Ibidem*.

posto” e “ordinato”». Al che, la figlia controbatte: «Papà, bisogna proprio che qualcuno *dica* una cosa del genere prima che tu possa andare avanti e dire come le cose finiscono in disordine quando le tocchiamo?». «Sì...ecco il punto. Loro dicono quello che sperano accada, e io dico che non accadrà perché ci sono *tante* altre cose che potrebbero accadere. E io so che è più probabile che accada una delle *tante* cose che una delle poche. Dato che ci sono infiniti modi disordinati le cose andranno sempre verso il disordine e la confusione.»¹²⁷ Ma non va inteso come un aspetto negativo, e soprattutto non vuol dire che le cose non seguano alcune logiche nel disordine, poiché in fondo è sempre chi vuol tenere separato “lo zucchero” dalla “sabbia” che ritiene d’aver trovato l’ordine. La scienza a volte procede in questo modo, pensando d’aver restituito una descrizione delle cose conforme alle aspettative, in realtà ha mancato l’aspetto più profondo della danza nell’«innocenza» dell’incontro (Panikkar, 2000) e nel «prendersi cura della relazione» (La Mendola, 2009).

La vita di Bateson, più o meno consciamente, fu in comunicazione circolare con le sue idee. Egli ha sempre cercato di connettere lo sforzo nella comprensione degli oggetti di studio e dei processi analizzati con lo sforzo di interrogazione riflessiva su se stesso (in quell’ottica che dicevo prima di *ecologia della mente*, dove corpo e mente sono un tutt’uno). Così, per fare qualche esempio, la diffidenza verso il potere, il controllo e la manipolazione può avere un legame con l’atteggiamento dei suoi genitori verso i figli (connesso anche alla triste vicenda di suicidio del fratello); l’importanza delle forme della comunicazione nella salute e nella patologia può essere in connessione con la difficile e drammatica esperienza familiare e con le difficoltà incontrate nei rapporti matrimoniali; l’apprendimento come processo probabilistico di caso e scelte combinati insieme si rispecchia nel rapporto tra le occasioni di ricerca venute quasi incidentalmente e le scoperte e le intuizioni dovute al suo talento personale e alla capacità di connettere e sviluppare originali percorsi attraverso i diversi ambiti nei quali si trovava a operare. Non è secondario che le sue ricerche inizialmente non fossero riconosciute come importanti contributi scientifici, e, i numerosi insuccessi, per lo meno in riferimento agli incarichi assegnatigli dagli atenei, si ripercossero sulla sua personalità. Non si tratta tanto di far derivare le une dalle altre, in un rapporto causale, ma è possibile notare un’analogia e una risonanza formale tra esperienza biografica e idee sostenute e approfondite dallo studioso (Deriu, 2000). Così, per esempio, nella trascrizione di un discorso tenuto al *California Institute of Technology*, Bateson afferma:

«Uno dei maggiori errori contro l'essere umano della comunità scientifica, forse specialmente della comunità ingegneristica, è la premessa che è possibile avere un totale controllo su un sistema interattivo di cui si è una parte. Ora questa è una delle maggiori patologie nella vita familiare, nelle relazioni matrimoniali, nelle

¹²⁷ Metalogo inedito presente in G. Bateson, *Verso Un’ecologia della Mente*, Adelphi, Milano, 2011, pp. 37-38.

organizzazioni in generale e così via [...] l'ingegneria è una delle cose responsabili della diffusione di questo errore nella gente comune [...] ma le idee degli errori del controllo in generale sono uno delle maggiori fonti di problemi sociali e individuali» (Bateson citato in Harries-Jones 1995, p. 7).

Mary Catherine Bateson, a questo proposito, ha sottolineato quel «procedimento estetico» basato sul tentativo di percepire la risonanza fra interno ed esterno, un'eco che focalizza l'attenzione (Bateson, M. C., 1984). Questo atteggiamento ispirato dunque a una doppia comprensione tra interno ed esterno, tra sé e gli altri, tra il proprio essere vivente, lo sviluppo del proprio pensiero e il più generale mondo del vivente, è certamente uno degli aspetti più interessanti della ricerca di Gregory Bateson. Di certo, approfondire il suo pensiero, comporta dare anche alle esperienze vissute un'importanza fondamentale; se le si trascurasse, si restituirebbe una visione parziale sia del suo pensiero che dell'uomo Gregory Bateson.

2. La svolta interpretativa di Clifford Geertz.

La pubblicazione della raccolta di saggi *Interpretazione di culture* del 1973 di Clifford Geertz si pone come spartiacque per l'intera disciplina antropologica. Come scrivevo in precedenza (cap. I, par.5), una serie di problematiche legate alla decolonizzazione, all'etica del lavoro etnografico, alle questioni di genere, alle migrazioni di masse dalle periferie del mondo ai centri industrializzati, e molti altri aspetti (anche epistemologici), spinsero la disciplina ad un ripensamento generale.

La “crisi della rappresentazione culturale” (Malighetti, Molinari, 2016) portò Clifford Geertz a riflettere sul lavoro etnografico, anche dal punto di vista etico. Si rese conto infatti che l'antropologo non faceva nulla di diverso da ciò che un imperialista aveva fatto depauperando le colonie. La semplicità con cui veniva raccolto il materiale etnografico, in modo acritico, anche se percepito come meno grave rispetto al furto materiale, Geertz la intese spregiudicata. Inoltre l'autorità stessa che la disciplina si arrogava, non poteva più trovare alcun fondamento. Nessuno aveva il diritto di invadere un “territorio di vita” altro, senza darne spiegazioni o mettendone in evidenza le criticità.

In risposta a tutte queste problematiche (e molte altre), Geertz contestò l'idea di una scienza naturale della società fondata sui principi del modello induttivo baconiano o il sistema deduttivo cartesiano, l'osservazione sperimentale o la matematizzazione galileiana del mondo fisico, la fondazione newtoniana della scienza sperimentale e descrittiva (Malighetti, Molinari, 2016). Egli mise in guardia gli scienziati sociali dal voler creare sistemi sociali generalizzabili, fissi e sempiterni, ritenendo che gli assunti di fondo (legati alle scoperte di Sei-Settecento) fossero ormai obsoleti rispetto agli sviluppi moderni delle discipline della fisica delle particelle, neurofisiologia, meccanica quantistica o della matematica della turbolenza (Geertz, 2000). L'adozione di un modello riduzionista finiva per ridicolizzare l'intera disciplina, trasformandola in puro ozio letterario. Dal momento che la scienza

contemporanea restituisce immagini complesse e disordinate del mondo, di nuovo il *principio di indeterminazione* di Heisenberg viene in aiuto: gli “oggetti” non preesistono alla inevitabile alterazione dei parametri da parte del fantomatico scienziato osservatore.

Geertz si pone all'interno del solco ermeneutico: il fenomeno culturale si costituisce a partire dal significato e dal valore, e le forme di vita dell'essere umano sono forme simboliche che plasmano mondi. Nello stesso senso con cui Cassirer intendeva il termine simbolo.

«Ci rifaremo perciò anzitutto al concetto di “simbolo” quale è introdotto e definito da Heinrich Hertz dal punto di vista della conoscenza fisica. Ciò che il fisico cerca nei fenomeni è la rappresentazione della loro connessione necessaria. Ma questa rappresentazione può effettuarsi solo in quanto egli non si lascia alle spalle il mondo immediato delle impressioni sensibili, ma sembra ritrarsi completamente da esso. I concetti con i quali egli opera, i concetti di spazio e tempo, di massa e di forza, di punto materiale e di energia, di atomo o di etere, sono certamente “simulacri” che la conoscenza abbozza per dominare il mondo dell'esperienza sensibile e abbracciarlo con lo sguardo come un mondo ordinato secondo leggi; ad essi, però, negli stessi dati immediati della sensazione non corrisponde nulla. Ma, sebbene non si verifichi una corrispondenza di tale genere, e forse perché proprio essa non si verifica, il mondo concettuale della fisica è completamente chiuso in se stesso. Ogni concetto singolo, ogni simulacro e simbolo particolare è simile alla parola articolata di un linguaggio in se stesso significativo ed espressivo, articolato secondo regole determinate»¹²⁸.

Il simbolo pertanto (semplificando) ha delle “regole determinate” attraverso cui gli individui, i quali ne riconoscono le corrispondenze, identificano i fenomeni, li classificano e si comportano nei confronti delle stesse (immagino in questo senso la segnaletica stradale). «Sir Lawrence Bragg e un neonato eschimese vedrebbero la medesima cosa osservando un tubo a raggi X? Sì e no. Sì nel senso che sarebbero visivamente consapevoli del medesimo oggetto, no in quanto il *modo* in cui ne sono visivamente consapevoli è profondamente diverso. Vedere non consiste solo nell'avere un'esperienza visiva, bensì anche nel modo in cui si ha quell'esperienza visiva» (Hanson, 1958, p.27). L'attività conoscitiva diviene pertanto un'attività “formatrice” (Malighetti, Molinari, 2016). Ciò che i “nativi” dicono, non sono fatti puri, ma sono interpretazioni di ciò che dicono, pensano e fanno. Quindi l'etnografo che riporta in una monografia questi dati, riporta un'interpretazione di un'interpretazione (Geertz, 1973). I testi antropologici, come quelli scientifici, non sono riproduzioni fotografiche di realtà oggettivamente esistenti, ma “verità parziali”, cioè “di parte e incomplete” che hanno la natura dell'artificio (James Clifford, 1986).

¹²⁸ E. Cassirer, *Filosofia delle forme simboliche*, vol. 1, Il linguaggio (“Introduzione”), Sansoni ed., Firenze 2004, p.19.

2.1 Verso una teoria interpretativa della cultura.¹²⁹

L'antropologia, sin dalla sua origine, si è scontrata con la definizione del suo *oggetto* di studio, la cultura. Nel primo saggio del testo (1973) Geertz inizia a dimostrare l'utilità di definire la cultura come fosse un *concetto semiotico*. Sulla scorta delle analisi di Weber, l'essere umano può essere descritto come un animale impigliato nelle reti di significazione, di cui la cultura è essa stessa quelle reti, lo scienziato sociale per analizzarle non deve utilizzare la scienza sperimentale da cui trarre delle leggi, ma *una scienza interpretativa in cerca di significato* (Geertz, 1973). L'etnografia è ciò che si diceva prima, un'attività intellettuale che si fonda sull'interpretazione. Il suo strumento è la *thick description* (come enunciata da Gilbert Ryle in «*Le Penseur*»: *Thinking and Reflecting e The Thinking of Thoughts*), dove il primo termine significa “denso”, ma anche “stratificato”. Da questa “descrizione densa” dovrebbe emergere una gerarchia stratificata di strutture significative nei cui termini sono prodotte, percepite e interpretate (Geertz, 1973, p.14). Tuttavia l'antropologo deve stare attento a non confondere la *thin description* con quella *thick*, non è così evidente trarre una verità dal tipo di asserzione “sapere rubare una pecora” a “rubare una pecora”; infatti non sarebbe corretto identificare il “sapere cosa significa rubare” con lo “scacciare animali lanosi dai pascoli” (dove sono contemplati concetti impliciti, ad esempio la proprietà privata). In che modo però non riesco a capire l'altro che mi dice “so rubare una pecora”? Nel modo che, pur conoscendo la sua lingua, non riesco a riconoscere il significato implicito di quella affermazione. In sostanza, non so mettermi nei suoi panni (Geertz, 1973). Ciò non significa divenire attori con gli attori e «scimmiettare» (*Ivi*, p.22) i loro comportamenti, ma cercare di raggiungere un'interpretazione che sia, per lo meno parzialmente, in linea con l'idea che loro stessi hanno della loro cultura, senza però che siano descrizioni berbere, balinesi o della criminalità organizzata o di qualsiasi altro aspetto del sociale che viene studiato.

In sostanza quattro aspetti caratterizzano la descrizione etnografica: in primo luogo, è interpretativa; in secondo luogo, quello che interpreta è il flusso del discorso sociale; inoltre, l'interpretazione ad essa inerente consiste nel tentativo di preservare il «detto» di questo discorso dalle possibilità che esso svanisca: da ultimo, di fissarlo in termini che ne consentono una lettura (Geertz, 1973, tr. It. 1998, p.30).

La prima caratteristica è ormai chiara. Mentre la terza, ossia “preservare il detto”, potrebbe assomigliare al vecchio compito che l'antropologia di fine '800 si diede per cercare di mantenere nella memoria accademica culture che si credeva fossero in via di estinzione (argomento che avevo già preso in considerazione nel cap.I). In realtà, se gli intenti del passato erano di conservazione con

¹²⁹ Saggio contenuto in Clifford Geertz, *Interpretazione di Culture*, Il Mulino, Bologna, 1998. Edizione originale 1973.

finalità museale, quelli di Geertz sono sì anch'essi di conservazione, ma con l'intento di preservare fatti "umili" e non grandi sistemi, ad esempio la storia del trafficante Cohen, la sua disputa con lo sceicco, la richiesta di un 'ar e la presa di potere del governo coloniale francese sull'Atlante marocchino dei primi anni del Novecento (Geertz, 1973). Quella vicenda, se non fosse stata trascritta dall'antropologo, evidenziando quanto fosse ancora vivido quel racconto nella memoria dei marocchini che narrarono nel 1968 tale storia avvenuta nel 1911, sarebbe sicuramente andata persa nel susseguirsi delle generazioni.

Questo, secondo Geertz, implica una quarta caratteristica. L'etnografia è microscopica. Ciò tuttavia non toglie la possibilità alla disciplina di affrontare questioni che riguardino diverse culture o società in modo più ampio, ma che tali aspetti (nel fatto minuto e particolare) conducano a questioni altrettanto grandi come il Potere, l'Economia, le Relazioni di Dipendenza, la Violenza, ecc. osservandole in contesti oscuri (Geertz, 1973), dove possiamo toglier loro le maiuscole, per ricollocarle in modo meno formale. Difatti l'antropologo stesso, con una lucida ironia, scrive: «ci sono già abbastanza cose profonde nel mondo»¹³⁰.

Tuttavia bisogna stare attenti a non compiere l'errore di generalizzare nel modo "Siena è l'Italia", ritenendo che nelle cittadine o paesi (quindi attraverso l'antropologia microscopica) si possa riscontrare con precisione *l'idea di nazionalità o l'essenza dell'essere italiano*. Le ricerche rivolte al micro non hanno questa rilevanza e non devono nemmeno ritenere d'averla (Geertz, 1973). Non si può assurgere il luogo di ricerca ad *oggetto di ricerca*, principalmente poiché ciò restituisce una visione parziale del fenomeno, anche se il ricercatore sia partito da una domanda teorica svincolata da un territorio preciso. Un altro mito da scalfire è il concetto di "laboratorio naturale" (Ivi, p.32). Tutte le caratteristiche di questo luogo, il quale fornisce condizioni controllate entro cui eseguire esperimenti scientifici, ricerche e misure, non sono applicabili al contesto vario e disomogeneo delle culture. È invece il contesto della ricerca, con una presenza sul campo lunga, svolta per lo più utilizzando una metodologia qualitativa, che può aiutare l'antropologo a partecipare alla costruzione di significato in modo creativo e immaginifico (Geertz, 1973).

Nell'ultima parte di questo breve saggio, viene considerata la problematica teorica che scaturisce dallo studio dei micro-contesti culturali. Era già emersa, ma conviene riprenderla in questo modo: se l'antropologia microscopica si riferisce a piccole porzioni di cultura, siano essi racconti, mitologie, abilità artigianali e artistiche, razzie o modi di fare la guerra, e da ciò non può emergere una generalizzazione del tipo "l'arte degli *Azande*" oppure "la struttura tipica delle società primitive di

¹³⁰ Ivi, p.31.

cacciatori e raccoglitori”, allora qual è il risultato epistemologico che potrebbe scaturirne? La problematica è innanzitutto che le concettualizzazioni, se vi sono, devono essere il più possibile legate alla “terra” (Geertz, 1973) (in questo senso noto un certo legame con la *Grounded Theory*, fosse anche solo per la terminologia), quindi le astrazioni proprie di altre scienze non hanno ragion d’essere. Soltanto brevi astrazioni consentono di rimanere solidamente incollati all’indeterminatezza e caoticità del sogno o della letteratura. È per questo che l’etnografia si può dire semiotica, poiché essa può aiutarci ad accedere al mondo concettuale degli attori di una cultura *altra*, potendo dialogare con loro. Tuttavia questa possibilità di entrare in contatto o accordarsi (La Mendola, 2009) con l’altro, è anche accompagnata dalla necessità di sondare e ampliare il metodo d’analisi. Essendo inseparabile dall’immediatezza della *thick description*, la teoria non ha grande margine di movimento. Ciò che può raggiungere è dato dalla finezza delle sue distinzioni, non dalla potenza delle sue astrazioni (Geertz, 1973).

Pertanto la conoscenza di culture, non funziona come una scienza analitica, non vi è un accumulo di sapere, ma procede a sprazzi e a salti. È frammentata in una sequenza intelligibile di contributi che col passare del tempo possono essere ulteriormente chiarificati, ma non si tratta di un edificio su cui si fondano i successivi sviluppi. Non si procede da teoremi già dimostrati, ma da esperienze già scoperte in precedenza e si provano formule già testate. Al primo approccio, in cui il sentimento fondamentale che l’antropologo si trova a sperimentare è lo “spaesamento” (brancolando nel buio), via via segue una conoscenza più elementare che infine viene superata. Le monografie scritte sono un proficuo intrecciarsi di narrazioni fattuali e teorie, e le une non potrebbero essere separate dalle altre, ché appunto se sono possibili generalizzazioni lo sono solo all’interno di quei casi.

Un metodo che l’antropologia potrebbe fare proprio, potrebbe essere quello della medicina che procede per *inferenze cliniche* (Geertz, 1973). Ovvero, invece di iniziare dall’osservazione dei fatti e sottoporli a delle leggi generali che li contemplino, cercare di collocare quei segni all’interno di schemi significativi intelligibili. Le misure sono abbinate alle predizioni teoriche, ma i sintomi sono esaminati per le loro peculiarità teoriche (Geertz, 1973).

Forse il rischio, occupandosi di micro-etnografia, è quello di relegare i fatti presi in considerazione a livello di folklore o farne una collezione. Il fatto è che ritenere di basarsi su un concetto semiotico di cultura, in relazione ad una metodologia interpretativa, presuppone la contestabilità, non il consenso; dove l’antropologia, a questo punto, si pone come un raffinamento del discorso migliorando e perfezionando, per dirla con le parole di Geertz, i modi «*con cui ci tormentiamo a vicenda*».¹³¹

¹³¹ *Ivi*, p.40

2.2 Clifford Geertz.

Clifford Geertz nasce a San Francisco il 23 agosto 1926. Dopo aver prestato servizio nella Marina degli Stati Uniti durante la Seconda Guerra Mondiale, consegue un *Bachelor of Arts* presso l'*Antioch College* nel 1950 e un Dottorato di Ricerca all'Università di *Harvard* nel 1956. Dopo aver ricoperto una serie di brevi incarichi all'inizio della sua carriera, nel 1960 copre una posizione presso l'Università di *Chicago*, dove viene rapidamente promosso a professore associato e poi a professore ordinario. Nel 1970 entra a far parte dell'*Institute for Advanced Study di Princeton, New Jersey*, come professore di Scienze Sociali, una posizione di rara distinzione che copre fino al 1995. Nel corso degli anni Geertz riceve un numero considerevole di onorificenze e riconoscimenti, tra cui lauree *honoris causa* da diverse istituzioni. Nel 1958 e nel 1959 è borsista presso il *Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences (Stanford)* e nel 1978-1979 lavora come *Eastman Professor* all'Università di *Oxford*. I suoi libri vincono importanti premi, tra cui il prestigioso *National Book Critics Circle Award for Criticism* del 1988 per "*Works and Lives: The Anthropologist As Author*".

Nel 1952 Geertz si reca per la prima volta in Indonesia con un team di investigatori per studiare Modjokuto, una piccola città nel centro est di Giava, dove lui e sua moglie (Hildred Storey, anch'essa antropologa) vivono per più di un anno. Sulla base delle sue ricerche lì Geertz scrive la sua tesi, poi pubblicata nel 1960 con il titolo "*The Religion of Java*" che rappresenta un'analisi della religione giavanese nel suo contesto sociale. Questo libro presenta un quadro di una cultura altamente religiosa composta da almeno tre filoni principali (relativi a diversi gruppi di popolazione), questi includono un tipo tradizionale di animismo, l'Islam (di per sé diversificato internamente) e un raffinato misticismo influenzato dall'induismo. Negli anni successivi Geertz torna a Giava, ma trascorre anche lunghi periodi a Tabanan, una piccola città di Bali. Inizialmente trattati con completa indifferenza dai balinesi, successivamente Geertz e sua moglie ottengono un significativo accesso alla loro comunità. L'antropologo presenta lì l'importanza del concetto di *interpretazione* in un classico saggio sul combattimento di galli balinese (Geertz, 1972). Sia nell'abbinamento dei galli che nelle scommesse che circondano la lotta, i balinesi drammatizzano la loro preoccupazione di mantenere una precisa gerarchia di rivalità e gruppi in cui ognuno aveva il suo posto fisso.

Geertz svolge poi un lavoro sul campo a Sefrou, una città del Marocco centro-settentrionale, negli anni '60 e all'inizio degli anni '70. Questo gli permette di confrontare due "estremi" della civiltà islamica: omogeneo e moralmente severo in Marocco e mescolato con altre tradizioni e meno interessato alle scritture della dottrina in Indonesia. In entrambi i paesi trova la religione tradizionale interessata dal processo di secolarizzazione; mentre le persone sono "trattenute" da convinzioni date per scontate, nelle società moderne devono sempre più "mantenere" le proprie convinzioni in modo

molto più consapevole (e ansioso). Così Geertz pubblica *“Islam Observed”* nel 1968. Fin dai suoi primi lavori Geertz indaga il motivo per cui alcune comunità raggiungono una maggiore crescita economica e modernizzazione rispetto ad altre. Geertz è anche autore di numerosi saggi che elaborano le sue teorie, tra cui *“The Interpretation of Cultures”* del 1973 (ripreso in più occasioni nei paragrafi precedenti) e *“Local Knowledge”* del 1983. Durante gli anni '80 e '90, Geertz continua a ricercare quelle culture, ma la sua attenzione si sposta maggiormente verso lo studio degli approcci metodologici all'antropologia e all'etnografia. Nel 1995, Geertz pubblica *“After the Fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist”*. Nel libro, traccia la trasformazione dell'antropologia culturale, da uno studio dei popoli primitivi, a un'indagine multidisciplinare dei sistemi simbolici di una cultura e delle sue interazioni, con le più grandi forze della storia e della modernizzazione. I suoi lunghi periodi di lavoro sul campo in Indonesia e Marocco gli permettono di vedere ciascuno attraverso l'obiettivo dell'altro. Inoltre, l'antropologo ricorre nel libro anche ad aneddoti dei paesi non occidentali, che affrontano le stesse questioni sociali dei paesi occidentali: identità nazionale, ordine morale e valori in competizione. Geertz aveva ricevuto una *Litterarum humanarum doctor* dal *Bates College* nel 1980. Egli muore il 30 ottobre 2006 a Filadelfia, in Pennsylvania.

Durante la sua carriera Geertz ha cercato di dare un senso ai modi con cui le persone vivono la propria vita, interpretando simboli culturali come cerimonie, gesti politici e testi letterari. Geertz era anche interessato al ruolo del pensiero (soprattutto il pensiero religioso) nella società. Analizzare adeguatamente questo ruolo, seguendo il metodo della *“thick description”*, gli consentì una valutazione approfondita dei significati che le azioni delle persone hanno per loro stesse e nelle loro circostanze. Scettico nei confronti dei tentativi di sviluppare teorie astratte del comportamento umano, ma sensibile alle questioni di interesse universale, ha sottolineato che gli antropologi dovrebbero concentrarsi sulla ricca trama delle vite degli esseri umani reali. Eppure, ha mostrato che scrivendo degli altri si trasforma necessariamente il “loro” mondo; lo stesso stile in cui scrivono gli scienziati sociali, trasmette la loro peculiare interpretazione. Lo stile di scrittura altamente sofisticato, ma denso e, talvolta, contorto di Geertz, esemplifica il suo influente approccio “interpretativo” all'antropologia culturale.

3. Edgar Morin.

Edgar Nahoum, noto come Edgar Morin, nasce l'8 luglio del 1921 a Parigi in una famiglia ebrea sefardita di origini toscane, nel Livornese. Il padre è un commerciante di Salonico (ebreo laico), mentre la madre muore quando Edgar ha solo dieci anni. Sin da ragazzo si appassiona alla lettura (oltre che al ciclismo, all'aviazione e al cinema). Intraprende studi legati alla filosofia, con una trattazione dei diversi generi di illustrazione del Seicento, e ben presto si lega al Socialismo. Nel 1940,

con l'invasione nazista della Francia, decide di scappare a Tolosa, dove, mentre approfondisce gli studi sul marxismo, contribuisce ad aiutare gli esuli. Due anni più tardi, dopo avere aderito al Partito Comunista Francese, ottiene una licenza di diritto, prima di entrare nella Resistenza come tenente delle forze combattenti; in questa occasione conosce François Mitterrand e sceglie il nome di battaglia Morin, che poi userà come cognome d'arte. Nell'estate del 1944 partecipa alla liberazione di Parigi; l'anno successivo si sposa con Violette Chapellaubeau, con la quale si trasferisce a Landau. Qui egli viene nominato capo dell'ufficio propaganda del governo militare francese, dopo essere stato addetto allo stato maggiore della prima armata francese in Germania.

In seguito alla Liberazione, si dedica alla scrittura di "*L'an zéro de l'Allemagne*", nel quale illustra la situazione del popolo tedesco. Quest'opera suscita l'interesse del Ministro della Funzione Pubblica Maurice Thorez, che è anche segretario generale del partito comunista transalpino e che gli suggerisce di scrivere sulla rivista "*Lettres Françaises*".

Lasciata la carriera militare nel 1946, Morin decide di fare ritorno a Parigi, dove continua a essere attivo nel partito comunista. Il rapporto con il resto del movimento, tuttavia, comincia a mostrare le prime crepe a partire dal 1949, a causa delle posizioni anti staliniste mostrate da Edgar, il quale viene definitivamente espulso due anni dopo, complice la pubblicazione di un articolo su "*France-observateur*". Nel frattempo, Edgar Morin è entrato nel *Cnrs*, il *Centre National de Recherche Scientifique* come studioso di antropologia sociale, grazie anche all'invito e al sostegno di Pierre Georges, di Maurice Merleau-Ponty, di Georges Friedmann e di Vladimir Jankélévitch.

Nel 1954 Morin fonda la rivista "*Argumentos*" (di cui diventa il direttore), che si ispira direttamente all'italiana "Argomenti", vista anche la condivisione delle idee di Franco Fortini. Mentre aderisce al surrealismo, dà vita ad un comitato che si schiera contro la Guerra d'Algeria del 1955, e quattro anni più tardi pubblica il libro "*Autocritique*". All'inizio degli anni Sessanta intraprende un viaggio nell'America Latina, che lo porta a visitare il Brasile, la Bolivia, il Perù, il Cile e il Messico; nel corso di questa esperienza rimane notevolmente colpito dalla cultura indigena brasiliana. Una volta tornato in Francia, scrive e dà alle stampe "*L'Esprit du Temps*".

Mentre la rivista "*Argumentos*" chiude nel 1962, dal 1965 viene coinvolto in un progetto multidisciplinare di vaste dimensioni che si avvale del finanziamento della *Dgrst*, la *Délégation Générale à la Recherche Scientifique et Technologique*, relativo a una Comune di Plozevet, in Bretagna. Per un anno intero si dedica alle ricerche e agli studi compiuti a Poulhan, dove vive insieme con i suoi collaboratori, dai quali verrà estratta la pubblicazione "*La Métamorphose de Plozevet*", edita nel 1967, uno dei primi saggi in ambito etnologico che riguardano la Francia contemporanea. Le conseguenze, tuttavia, non sono quelle sperate. Presto Morin viene additato come un eretico della

Délégation, anche per questo si allontanerà sempre di più dall'ambiente accademico di Parigi e deciderà di lavorare quasi sempre lontano dalla capitale.

Nel 1968, anno in cui prende il posto di Henri Lefévre lavorando all'Università di *Nanterre*, rimane coinvolto nelle rivolte studentesche che agitano il Paese. In primavera è autore di una serie di articoli pubblicati su "*Le Monde*" in cui prova ad esaminare la cosiddetta "Comune studentesca", che ha seguito da vicino. Dopo un'altra serie di articoli dal titolo "*La rivoluzione senza volto*", scrive insieme con Cornelius Castoriadis e Claude Le Fort "*Mai 68: la breche*".

L'anno successivo si trasferisce in California, dove collabora con il *Salk Institute* di La Jolla ed entra in contatto con gli studi genetici rivoluzionati dalla scoperta del Dna. Tutti questi stimoli, influenzano in maniera notevole la sua visione del mondo e della vita, che a questo punto della sua crescita intellettuale gli impone di combinare teoria dei sistemi, teoria dell'informazione e cibernetica, mostrando così l'interesse alla multidisciplinarietà comune a molti autori del tempo (tra i quali anche Bateson e Clifford Geertz).

Nel 1981 pubblica il volume "*Pour sortir du XXe siècle*", cui fanno seguito nel 1982 "*Science avec conscience*" e nel 1983 "*De la nature de l'URSS*", nel quale viene proposta una approfondita analisi del comunismo sovietico. Dopo avere portato a termine nel 1984 "*Sociologie*", nella seconda metà degli anni Ottanta, Morin si occupa della stesura di "*Penser l'Europe*". Nel 1990 vede la luce "*Introduction à la pensée complexe*", mentre tra il 1993 e il 1994 vengono pubblicati "*Terre-patrie*", "*Mes démons*" e "*La complexité humaine*". Nonostante l'avanzare dell'età, lo studioso francese si rivela sempre prolifico: nella seconda metà degli anni Novanta escono "*Comprendre la complexité dans les organisations de soins*", "*L'intelligence de la complexité*", "*Relier les connaissances*" e "*La tete bien faite*".

L'inizio del nuovo millennio coincide con la pubblicazione di "*Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*" e "*Dialogue sur la nature humaine*". Tra il 2001 e il 2002 Morin scrive "*Journal de Plozévet, Bretagne*", "*Dialogue sur la connaissance. Entretiens avec des lycéens*" e "*Pour une politique de civilisation*". Nel dicembre del 2008 lo studioso transalpino riceve dall'Università degli Studi S. Orsola Benincasa di Napoli la laurea *honoris causa* in Scienze dell'Educazione, per poi tenere una *lectio doctoralis* ispirata ai sette saperi per un'educazione al futuro, trattati in una delle sue opere. Nel novembre del 2011 riceve un'altra laurea *honoris causa* dall'Università degli Studi di Macerata, cui fa seguito una *lectio doctoralis* sulle sfide della conoscenza per un umanesimo planetario. Nel 2012 Morin dà alle stampe il volume "*La France est une et multiculturelle*" e riceve il Premio Scanno per la Sociologia; due anni più tardi scrive "*Enseigner à vivre. Manifeste pur changer l'éducation*".

3.1 L'ermeneutica della complessità.

Con Edgar Morin si ha la dissoluzione di quei miti che hanno costellato la scienza classica moderna, sedimentati nell'inconscio collettivo occidentale, in parte ripresi in queste pagine, e che la crisi della pandemia oggi ha reso macroscopica: l'oggettività assoluta, la prevedibilità del futuro (nel senso predittivo delle leggi deterministiche), il perfezionamento costante delle conoscenze, il controllo e dominio della natura. Se la realtà è intesa correttamente come un intreccio di dimensioni plurime, come un insieme di connessioni instabili, essa non può che sfuggirci e tanto più allontanarsi al nostro sguardo indagatore, quanto più è da noi segmentata in "tante" realtà, sbriciolata in tanti saperi, rinchiusi ognuno nel proprio gergo e dipartimento accademico, e acquisiti nell'illusione di poter essere osservatori esterni e neutrali del proprio oggetto. Morin entra nel solco delle riflessioni di quegli studiosi che si occuparono delle problematiche che ho cercato di seguire entro il filo storico dipanatosi nelle ricerche e nel dialogo fra diverse discipline. Circa trent'anni fa, in *Terra-Patria* (1993), il libro profetico in cui attuava una mirabile sintesi di pensiero complesso e di pensiero ecologico e denunciava l'"agonia planetaria" in controcanto ai discorsi del globalismo neoliberista, Morin scriveva: "Il pensiero che compartimenta, taglia e isola, permette agli specialisti e agli esperti di essere molto efficienti nei loro compartimenti e di cooperare efficacemente in settori di conoscenza non complessi, in particolare in quelli concernenti il funzionamento di macchine artificiali; ma la logica alla quale tali persone obbediscono estende sulla società e sulle relazioni umane i vincoli e i meccanismi non umani della macchina artificiale... Di più, le menti parcellizzate e tecnoburocratizzate sono cieche alle inter-retroazioni e alla *causalità circolare*, e spesso considerano ancora i fenomeni secondo la causalità lineare; percepiscono le realtà viventi e sociali secondo la concezione meccanicistico-deterministica valida per le macchine artificiali" (Morin, 1993, p.162).

Abitare la complessità significa, allora, innanzitutto pensarla, conoscerla, anche se la complessità oltrepassa la nostra conoscenza, cercando di superare le compartimentazioni del sapere scientifico e di contrastare la tendenza sempre più anonima a utilizzare questo sapere parcellizzato, da parte di attori economici e di Stato. Uno degli assiomi della complessità è l'impossibilità, anche teorica, dell'onniscienza. Quest'ammissione di "dotta ignoranza", non comporta affatto una rinuncia al sapere e ai metodi della scienza, ma è vista e predicata da Morin come un pungolo per la riforma della scienza e del pensiero.

Senonché, la possibilità offerta dalla crisi attuale di percepire concretamente la sfida della complessità e di osservare la scienza nel suo procedere per tentativi, errori e controversie, senza l'involucro trionfalistico trasmesso dall'immagine positivista, non è servita nell'immediato a rafforzarne il valore di base, irriducibile per la nostra cultura e per la nostra organizzazione sociale, soprattutto in

situazioni di emergenze. Per rintuzzare tale onda, non pochi sostenitori della scienza si sono lasciati sospingere sulle rive torbide dello scientismo e di una “ragione dogmatica”, dimenticando come la ricerca scientifica si nutra della dialettizzazione tra verità e dubbio, tra metodo razionale e immaginazione (il chimico tedesco Kekulé von Stradonitz raccontava di avere scoperto nel sogno la struttura del benzene, cosa poi ritenuta leggendaria poiché pare che la struttura esagonale fosse già stata scoperta dal francese Auguste Laurent. Ciò non toglie i meriti allo scienziato tedesco), e compromettendo di conseguenza spesso la possibilità di un dibattito aperto e argomentato, oltremodo necessario allorché i passi iniziali e incerti della ricerca scientifica, soprattutto in presenza di fenomeni ignoti e inattesi, lasciano alle scelte politiche e alla responsabilità collettiva diverse opzioni possibili di intervento.

Ogniquale volta si arrivi a uno scenario in cui si oppongono, da un lato, scienziati chiusi nella roccaforte delle loro specializzazioni, e, dall’altro lato, un pubblico pronto a credere a qualsiasi cosa, da tenere a distanza, è un disastro politico, ma anche un pericoloso fallimento per gli scienziati stessi. Intellettuali e filosofi, come si auspicava già Alfred North Whitehead agli inizi del secolo scorso, dovrebbero svolgere un ruolo e un’azione importanti per scongiurarlo. Tanto più che, oggi, pur sempre nell’alternarsi di difficoltà e prodigi inevitabilmente legato ai suoi metodi empirici e sperimentali, la scienza, a differenza del secolo scorso – nel quale, con le due guerre mondiali prima e con la guerra nucleare “fredda” dopo, ha mostrato le sue potenzialità mortali e di annientamento – in questo inizio di secolo, invece, si sta ponendo come una leva fondamentale per la transizione a una società umanistica della cura, a una “economia della vita” e alla riparazione ecologica del mondo. E questo, dopo aver dato un contributo rilevantissimo, in pochi secoli, alla grande trasformazione che sta mettendo in gioco il destino stesso dell’umanità. Assumere questa prospettiva, servirebbe anche a ridimensionare i ricorrenti esercizi di “filosofia del sospetto” sul lato oscuro della *biopolitica* (si veda “*la nascita della Biopolitica*” corso al *Collège de France*, 1978-1979, M. Foucault).

Come Morin ha sempre suggerito, sin dai suoi esordi intellettuali come “sociologo del presente”, negli anni Sessanta del Novecento, correggendo il punto di vista di Marx, la scienza moderna va vista sia come una branca del pensiero, sia come il tessuto di base, la vera “infrastruttura” della società, in quanto è all’origine della tecnica moderna che dà vita e secerne l’infrastruttura economica. Ma, la scienza, che ha sviluppato metodi strabilianti per investigare i suoi oggetti, non dispone dei mezzi per riconoscere il suo ruolo sociale e la sua struttura di pensiero: rimane solitamente una conoscenza che non si conosce affatto. Mettendosi alla ricerca di questi mezzi e muovendosi in questo spazio interstiziale, a partire dagli anni Settanta, Morin ha impostato la sua riflessione originale, intercettato l’emergenza di una “scienza nuova”, elaborato il metodo della complessità.

Il sociologo francese studia lo sviluppo delle scienze per cogliere, per così dire “alle loro spalle”, più in generale, i paradigmi, cioè gli schemi concettuali che modellano un pensiero, una teoria, una visione del mondo. Giunge presto alla conclusione che solamente un paradigma della complessità può contribuire a modificare il pensiero contemporaneo, mutilato dai paradigmi semplificanti della scienza moderna classica, che occultano la complessità del mondo e della conoscenza umana. In ciò hanno avuto un ruolo determinante, nel cambio di paradigma, alcune branche della scienza che si sono occupate della fisica delle particelle, della biologia, della cibernetica, delle scienze sistemiche. Ma in molta ricerca scientifica sui “sistemi complessi” ritiene vi sia ancora la commistione di un neo-meccanicismo e di una posizione ambigua, senza la consapevolezza di mettersi profondamente “in pace” con quanto non ancora conosciuto, come Tycho Brahe che teneva un piede nel paradigma tolemaico e un altro nel paradigma copernicano nascente. Da qui il colpo di genio di Morin, passare dalla complessità “ristretta” degli scienziati alla complessità “generalizzata” che rende necessaria la riforma del pensiero, dal punto di vista logico e categoriale.

3.2 Cos'è la teoria della complessità.

A questo punto, vale la pena prendere in considerazione il significato di “teoria della complessità” che in più occasioni fra queste righe ho utilizzato. Innanzitutto si tratta di una visione interdisciplinare degli studi, che fa riferimento non soltanto alle scienze sociali, ma anche alle teorie del caos, dei sistemi, della cibernetica, della fisica (nei sistemi termodinamici), della meteorologia e dell'ecologia.

Taluni ritengono che questo tipo di concezione possa essere fatta risalire al matematico e fisico francese Henri Poincaré che, sul finire dell'Ottocento, basandosi sul cosiddetto problema dei tre corpi, contenuto nei *Principia* di Newton (Liber I, Prop. LXVI, Theor. XXVI), mise in luce il comportamento caotico di sistemi apparentemente semplici e controllati da leggi deterministiche. Il problema consisteva nel cercare di calcolare la traiettoria e l'evoluzione futura di tre corpi celesti, conoscendone la posizione iniziale, la massa, la velocità di moto e la reciproca attrazione gravitazionale. Era così esposto dallo stesso Poincaré: «Tre masse puntiformi, libere di muoversi nello spazio, si attraggono reciprocamente secondo la legge newtoniana di gravitazione. Si chiede di determinarne il movimento per qualunque configurazione e velocità iniziale» (Poincaré, 1899). Inizialmente si poteva ritenere fosse risolvibile utilizzando equazioni differenziali ordinarie derivanti dalle leggi del moto di Newton, come si fosse in presenza di due corpi. Tuttavia, considerando le soluzioni proposte da Poincaré, (negli *Acta mathematica* e poi nelle *Méthodes nouvelles de la Mécanique Céleste*, 1883-1899)¹³² il quale però riteneva non esistesse una soluzione generale

¹³² Per una disamina più approfondita del problema e delle sue soluzioni rimando a http://www.mat.unimi.it/users/antonio/meccel/Meccel_8.pdf, consultabile liberamente online.

analitica, si può sostenere che il risultato sia valido solo per un lasso di tempo, oltre il quale il comportamento del sistema, che è caotico, diverge in modo imprevedibile. Pertanto i tre pianeti si influenzano reciprocamente ed osservare in modo riduttivo, secondo la meccanica di Newton, soltanto due corpi significa non considerare il sistema nella sua interezza. Non ho alcuna pretesa di esaustività, è solo a titolo d'esempio e per rendere ancora una volta esplicita l'utilità del dialogo fra discipline.

Pertanto, senza addentrarmi troppo in questioni difficilmente districabili, i sistemi complessi sono composti da diverse parti che possono interagire fra loro. Il loro studio deve essere di tipo "olistico" e non "riduzionista", mantenendo, nel modello esplicativo, l'interconnessione esistente fra i sottoinsiemi. Tale approccio è utile perché, prendendo in considerazione (secondo i modelli matematici) tutte le singole parti e le loro interrelazioni, non si può raggiungere un risultato analiticamente, se non per mezzo di simulazioni al computer. Parlare di sistema complesso perciò è come considerare la maggior parte dei sistemi fisici reali a molte componenti, come ad esempio il corpo umano, rispetto a sistemi ritenuti "semplici" propri della fisica classica, come la legge della gravitazione universale o il principio di causalità.

In questo modo, maggiore è la quantità e la varietà delle relazioni esistenti fra gli elementi e maggiore sarà il grado di complessità del sistema. Ilya Prigogine (chimico) e Murray Gell-Mann (fisico) furono tra i fondatori della scienza della complessità negli anni '60 del secolo scorso, la sistematizzazione del concetto a livello filosofico la dobbiamo appunto a Edgar Morin.

L'epistemologia della complessità nasce in seguito alla constatazione che il dualismo cartesiano e il pensiero settecentesco di stampo riduzionista, che a esso si rifaceva, erano ormai inadeguati a comprendere il mondo delle complesse interazioni disegnate dalle scienze moderne, e in particolare dalla fisica, così come esposto dal premio Nobel (1969) Murray Gell-Mann¹³³. La nuova visione o approccio olistico di studio dei sistemi fisici ed economici, ad esempio, implica una perdita "parziale" del principio di causa-effetto, tipico di tutta la fisica classica e del determinismo, dal momento che solo dall'interazione reciproca di tutte le componenti e i fattori che agiscono sul sistema è possibile ottenere un'auto-organizzazione (anche se dal risultato finale è comunque possibile osservare criticamente ciascun fattore eliminandone uno alla volta dalla computazione complessiva ovvero discernere la parte dal tutto). Nello stesso campo di indagine epistemologico si assiste anche ad una perdita del concetto di "certezza assoluta" tipica del determinismo ed una presa di coscienza dell'incertezza insita in tutta la scienza moderna a partire dalla meccanica quantistica e dalla biologia.

¹³³ M.Gell-Mann, *Il quark e il giaguaro. Avventura nel semplice e nel complesso*, ed. Bollati-Boringhieri 1996, pp. 9-49.

Tale approccio allo studio del comportamento e dell'evoluzione dei sistemi complessi ha permesso nuove modalità di collaborazione fra le scienze da un lato, e la filosofia e il mondo dei saperi umanistici dall'altro. In quegli anni, talune discipline rivalutavano i propri assunti epistemologici come le neuroscienze, le scienze cognitive, la linguistica, la psicologia, l'antropologia, l'archeologia cognitiva, le scienze dell'artificiale, la robotica, e miravano a una visione integrata dell'essere umano, valorizzando (e non già mettendo tra parentesi) i contributi provenienti dalla filosofia, la letteratura, le pratiche artistiche di vari luoghi, tempi e genere (musica, teatro, cinema), nonché le riflessioni su di esse. Non a caso dagli anni '90 del secolo scorso, l'antropologia ha visto il sorgere della branca visuale; essa, utilizzando come metodo di descrizione il documentario, ha dato vita ad una nuova forma di esito etnografico, non solo testuale ma anche visivo e sonoro.

Una visione ampliata e approfondita dell'evoluzionismo ha permesso di considerare diversi approcci, che riscontrano alcuni aspetti di storicità anche nell'universo fisico-chimico, tradizionalmente considerato retto solo da leggi atemporalmente e invarianti. In questo modo viene meno l'abisso che ancora al tempo dei primi sviluppi della biologia molecolare (Jacques Monod, 1970) si riteneva dovesse necessariamente intercorrere fra l'universo fisico-chimico e l'universo del vivente. Al contrario, diventa possibile situare le radici della vita in talune dinamiche auto-organizzatrici proprie di sistemi fisico-chimici ad elevata complessità, come le strutture dissipative termodinamiche studiate da Ilya Prigogine (1969) e dalla sua scuola. Nello stesso tempo la vita non è affatto riducibile all'universo fisico-chimico, ma è un intricato e complesso sistema di macromolecole organiche che, col tempo, hanno innescato una rete di reazioni chimiche auto-organizzatrici e auto-catalitiche (come gli ipercicli di Manfred Eigen, 1971). Così è possibile prospettare una "nuova alleanza" fra l'umanità, la natura vivente e la natura fisico-chimica (Ilya Prigogine, Isabelle Stengers, 1981) che, in fondo, nell'osservazione della semplice complessità è "già lì" nel nostro parteciparvi inconscio. Una tale visione oggi è notevolmente supportata dalle recenti ricerche sull'origine della vita sulla Terra e dagli sviluppi del nuovo campo scientifico dell'astrobiologia, che tende a interrogarsi su possibili forme, diffusioni e varietà della vita nell'universo in una prospettiva comparativa che prende il via dall'approfondimento delle caratteristiche della vita sul nostro pianeta.

Edgar Morin ha saputo coniugare questi pensieri per dar vita ad un modo diverso di intendere l'esistenza. Essa si sviluppa sul terreno dell'unità dell'essere umano, e del suo essere "natura" e "cultura" in commistione, dove le scienze umane e quelle naturali si possono incontrare: «l'umanesimo planetario è generato dalla coscienza del fatto che non c'è stata una umanità, ma ci

sono state molteplici umanità, molteplici metamorfosi dell'umanità»¹³⁴. Nella teoria dei sistemi, gli oggetti sono componenti o parti del sistema; gli attributi sono le proprietà degli oggetti (se sono individui, gli attributi sono i loro comportamenti); infine le relazioni tengono insieme il sistema.

4. Il girotondo.

Fin qui ho cercato di delineare un filo rosso che seguisse storicamente il corso dei cambiamenti di paradigma e di modi d'intendere la vita e il vivere. Un cambiamento che da più autori venne fatto sorgere dalla scoperta di Cartesio nel poter scindere la mente come luogo del pensare dalle entità pensate. Inoltre la trasformazione del concetto stesso di scienza favorì la separazione fra scienze empiriche e scienze dello spirito, determinandone due linee storiche ben separate e distinte. I grandi sistemi, per esempio come quello tolemaico, non avevano più ragion d'essere se non supportati da fatti ben descritti e misurati, come le teorie del Calcolo Infinitesimale o della Gravitazione Universale. La fondazione di taluni assunti filosofici contribuì a giustificare tale pretesa. Ne sono un esempio le tre critiche kantiane, le quali tuttavia diedero un impulso differente e appunto "critico" alla disciplina, anche nei confronti dell'analisi di proposizioni scientifiche.

Con il tempo, il dubbio e la curiosità (lo θαυμάζειν degli antichi) aprirono la visione a nuove prospettive, e diverse vie di indagine riscrissero l'idea di mondo e di fare scienza per cercare di conoscerlo. In questi tre capitoli, ho cercato molto approssimativamente di rendere la complessità di questo girotondo, dove spesso furono taluni rispetto ad altri a trascinare verso sé il moto circolare del gioco, ma che in fondo il «tutti giù per terra» non rappresentò che l'inizio di una nuova *manche*. Potrebbe anche essere la metafora del rinnovamento, dove l'ultima parola può sempre essere rimessa in discussione, in una sorta di mercanteggiare costante che riconosce l'originalità dell'oggi per poi disfarsene domani, consapevole però di ereditarne una consanguineità diretta.

Esperienza.

Sulla scorta delle riflessioni condotte finora, posso introdurre la domanda che ha mosso l'intento di questo lavoro. Probabilmente tutto ciò che è già stato affrontato, in modo molto sintetico e descrittivo, appare come una massa informe di teorie impilate l'una sopra l'altra a creare per lo più soltanto polvere e confusione. Smuovendole ho provato il caos, il disordine; non da ultimo ho vissuto un sentimento di spaesamento, disperso in un discorso secolare, cui cercai d'entrarvi in punta di piedi. Il lettore forse troverà che non vi sia alcuna risposta, anzi probabilmente scoprirà che la domanda sia mal posta e che si possa parlare di molteplici quesiti, ciò non toglie che il percorso intrapreso possa

¹³⁴ M. Cerruti, Prefazione, *Edgar Morin, l'umanista planetario*, in E. Morin, *Sette lezioni sul pensiero globale*, Cortina, Milano, 2016, p. X-XI.

mostrare, a sprazzi, il tentativo di scoprire la complessità in contesti dove la narrazione implica riduzione e semplificazione.

L'occasione fu discutere con il Prof. Salvatore La Mendola del mio interesse a voler approfondire la questione metodologica nelle scienze sociali, in che modo si potesse parlare di *verità* in luogo di osservazione e relazione fra *soggetto* conoscente e *oggetto* conosciuto. Si parlò di conoscenza non in quanto dato, ma in quanto vissuto. Rispetto all'idea di un risultato già pronto per essere letto ogniqualvolta sia necessario, attraverso la voce degli autori presi in considerazione nei precedenti capitoli, si è posta innanzitutto l'importanza del concetto di "*costrutto*" ovvero di artificio. Non per questo inteso in modo critico. Le scienze sociali si pongono di fronte al grande compito di rifondare i propri assunti epistemologici, non solo rigore e aderenza ai fatti, ma soprattutto coerenza. Questo ha rimesso in gioco alcune esperienze del mio vissuto lavorativo. Da un discorso puramente teorico e accademico, senza nemmeno rendermene conto, ero saltato allo spazio del mio quotidiano descrivendo alcuni aspetti non in linea con l'idea di ricerca sociale e del suo risultato.

La domanda quindi, se al principio era di carattere puramente teorico ossia in che modo si potesse parlare di *verità* nell'ambito delle scienze sociali (dove per *verità* avevo in mente tanto il concetto greco di *ἀλήθεια*, con tutte le sue complicate implicazioni [anche temporali], quanto l'idea di un risultato della ricerca che fosse scientificamente accettabile), si spostò su un altro ordine fattuale. Poste le questioni sorte in seno alle varie discipline accademiche che rifletterono a lungo sulla propria metodologia, quanto dei cambiamenti di paradigma che le investirono influì sulla manualistica di talune professioni del sociale? E, un'altra domanda, non meno difficile da dipanare e cercare di eviscerare, nel momento in cui un ente governativo definisce linee prescrittive per tali professioni, quanto tiene in considerazione la riflessione teorica? In che modo si formano e qual è il valore o il significato delle categorie che propone per inquadrare un comportamento concreto, quotidiano e contestuale? Nelle parti a seguire, tenterò di avvicinare questi e altri quesiti, probabilmente senza darne risposta, ma con il semplice obiettivo di *accorgermi* per provare a «correggere la precedente rappresentazione che mi ero fatto di un certo aspetto della vita». ¹³⁵

1. I casi studio.

La figura dell'educatore è per certi versi piuttosto fosca. Potrei con una metafora dire che è come una giornata nebbiosa, dove ci si immagina vi sia qualcosa intorno, ma che non si sa con precisione cosa sia. Rappresento allo stesso modo questa professione. Innanzitutto già dal punto di vista normativo

¹³⁵ S. La Mendola, *Op. cit.*, p.37.

non è ben chiaro come possa definirsi, poiché si pone una netta distinzione fra educatore professionale socio-pedagogico¹³⁶ e educatore professionale socio-sanitario¹³⁷. Qual è la differenza? Il secondo, rispetto al primo, può accedere ai concorsi nazionali di pubblica sanità e la classe di laurea in cui si forma fa parte della facoltà di medicina e chirurgia. Tuttavia non voglio approfondire tale questione, ma ritengo interessante comparare il lavoro quotidiano di un educatore, con i suoi trucchi del mestiere (Becker, 1998) con quello del ricercatore sociale. Approfondendo le questioni analizzate sin dall'inizio, mi rendo conto quanto la ricerca sociale proceda a tentativi proprio come il lavoro di un educatore. Le domande che deve affrontare non sono mai chiare, quelle di intervento ancora meno, le aspettative degli organi ufficiali si muovono in un senso, molto burocratico e schematico, mentre la quotidianità corre e salta caoticamente.

Per avere un quadro differente della questione, oltre ad approfondire alcuni aspetti di questa professione, ho preso in esame altre due mansioni del sociale, che per certi aspetti si assomigliano pur occupandosi di cose differenti. Quanto del discorso teorico è passato e passa concretamente nel lavoro quotidiano di infermieri, assistenti sociali ed educatori?

Nel primo paragrafo mi concentrerò sul codice deontologico di ciascuna professione. Come in qualche modo già dal testo di queste norme etiche sia ampiamente riconosciuta una prassi del fare e che, tale azione, rientri entro precisi canoni relazionali. Di sottofondo concerta l'astrazione *soggetto* e *oggetto* più o meno abbozzata nel secondo capitolo di questo lavoro. Inoltre rientrano specifiche caratteristiche di carattere economico oltre a quelle più manifestamente etiche.

2. I codici.

Sono approdato alla lettura dei codici deontologici di ciascuna delle tre discipline dopo aver osservato la monografia d'esame delle materie in riferimento ai corsi universitari di quelle professioni. Probabilmente, se non vi fosse stata l'occasione (ovvero trovarli come testi proposti dai docenti), non avrei nemmeno preso in considerazione l'ipotesi di analisi. Tuttavia, ho notato un aspetto che considererò brevemente più avanti riguardo all'adozione del testo soltanto in taluni corsi (la questione sotterranea penso possa essere la percezione stessa della definizione di *professione*, in un caso poco chiara).

¹³⁶ La figura dell'educatore socio pedagogico è stata in parte definita con la legge 205/17. Riporto il link del testo: <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/01/2018-01-29-SIPED-Polenghi-Presidente-Legge-205-Iori-del-29-12-2017.pdf>

¹³⁷ «Operatore sociale e sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativo/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana (art. 1)». DM 520/1998 <https://www.fpcgil.it/wp-content/uploads/2019/08/DM-520-educatore.pdf>

Innanzitutto il codice deontologico è riconosciuto (e forse anche conosciuto) soltanto da chi è iscritto all'albo nazionale o all'ordine della professione, tuttavia esso ne vincola l'esercizio in tutte le forme in cui essa è esercitata. Diviene sapere iscritto che, al di là di conoscerne articolo per articolo, è associato all'idea di *buonsenso* o *sensu comune*. Riprendo un breve passo dell'umanista *Salmasius*, già citato precedentemente, per richiamare il significato di *sensus communis*: "La mente moderata, ordinaria e consueta di un uomo, che decide secondo l'interesse comune e non rimette tutte le cose a proprio vantaggio, e ha anche un occhio di riguardo nei confronti di coloro a cui si rivolge, dal suo punto di vista con moderazione e cautela".¹³⁸ Dove per cautela intendeva ponderazione, un sentimento di attenta e precisa valutazione. Questa tipologia di *buon senso* assume la forma della *responsabilità* in tutti i tre codici. Essa si realizza nel rispetto, nell'azione, nella giustizia, nella non discriminazione e nella relazione di cura.¹³⁹

Da questi primi aspetti mi sembra di identificare una piena coerenza con le riflessioni teoriche, soprattutto per quanto riguarda il lavoro sociale e la questione etica come fu posta in passato laddove si "trattava" con e di esseri umani o viventi in generale. In questo modo, il predominio del soggetto sull'oggetto, in questo caso la persona che necessita di una relazione di cura, viene fortemente limitato, lasciando (almeno fra le righe) lo spazio ad una relazione più vicina all'*Io-Tu* (Buber, 1923). Tuttavia, un aspetto che forse richiama l'idea di fare scienza in modo distaccato è contenuto implicitamente nel titolo III, art.18 del codice dell'assistente sociale: «L'assistente sociale afferma e difende la propria autonomia di giudizio, tecnica ed intellettuale da pressioni e condizionamenti di qualunque natura in tutte le proprie azioni e interventi professionali». Ora, posto in questo modo, l'articolo sembra fortemente ispirato all'immagine dello scienziato che in laboratorio osserva, analizza, giudica i dati, rendendosi inconsapevole ad ogni forma di perturbamento. Le *pressioni* e i *condizionamenti* sono proprio la presa di coscienza nel consegnare un risultato attento, ma parziale (sto pensando ad Heisenberg e Poincarè, a Geertz e J. Clifford). Riportare la presenza delle incongruenze tanto quanto delle intromissioni nello specifico lavoro, non significa inficiarne la scientificità, bensì rimetterne costantemente in ballo la complessità. Un giudizio, perché alla fine di un lavoro sociale è inevitabile che emerga, deve contenere la multivocalità dei discorsi co-costruiti, non ha senso si cristallizzi in una dogmatica pretesa di distacco. L'assistente sociale, proprio per le

¹³⁸ Vedi nota 46.

¹³⁹ Riporto in nota i link per poter leggere integralmente i testi. Codice deontologico educatore professionale: <https://www.anep.it/anep/allegati/file/Documenti%20ANEP/Codice%20Deontologico,%20Udine%202015.pdf>. Codice deontologico infermiere: https://www.fnopi.it/archivio_news/attualita/2688/codice%20deontologico_2019.pdf. Codice deontologico assistente sociale: <https://cnoas.org/wp-content/uploads/2020/03/Il-nuovo-codice-deontologico-dellassistente-sociale.pdf>.

sue competenze, ha il compito di ricollocare entro un ordine di significato comprensibile un discorso contestuale. Lo scopo è dare valenza epistemologica al particolare, al «detto» (Geertz, 1973).

Un altro articolo, il numero 20 sempre dal titolo III, dice questo: «L'assistente sociale riconosce i confini tra vita privata e professionale ed evita commistioni che possano interferire con l'attività professionale o arrecare danno all'immagine della professione. Non intrattiene relazioni di natura sentimentale o sessuale con i destinatari degli interventi cui sia preposto o comunque coinvolto in senso lato». Al di là della questione sentimentale o sessuale, che in alcuni casi potrebbe ricadere entro la categoria “circonvenzione d'incapace”¹⁴⁰, e venendo a fatti meno gravi, l'antropologia è piena di casi in cui l'ingresso nella vita di una comunità comporti partecipare a taluni rituali ottenendo uno status differente da quello di partenza; immagino molto banalmente il divenire padrino del figlio di un informatore, proprio perché richiesto da quest'ultimo. Il confine fra vita privata e professionale non è sempre così netto, soprattutto quando l'osservazione comporta la partecipazione e perciò la relazione. Evidentemente, anche in questo caso, va tenuto conto del *buon senso*. Anche il carabiniere che redige un verbale, trascrive la rappresentazione di una situazione e tuttavia essa non è il prodotto di un lavoro sociale, che comporta anche lo “sporcarsi le mani”. La stessa prescrizione, sebbene riportata in modo differente, è presente nel testo per gli educatori professionali. Essa dice: «Durante il processo educativo deve evitare tutte le relazioni personali con gli utenti che esulino dal rapporto professionale e presuppongano una dipendenza affettiva e intima a proprio vantaggio» (Responsabilità nei confronti dell'utente, art.3). Oltre che riduttiva (non definisce il confine di privato/professionale), una definizione di questo tipo può essere dannosa (non mi riferisco all'aspetto di vantaggio personale che deve sempre essere condannato), infatti il tipo di relazione costruita si può fondare sulla fiducia, sull'intenzione educativa di far fare esperienze diverse dalla quotidianità e sulla possibilità di esserci (in quanto presenza nella relazione di cura) anche, qualora fosse necessario, al di fuori dell'orario lavorativo. L'immagine dell'utente come macchinario produttivo che si accende alle otto del mattino e si spegne alle diciassette, non è particolarmente reale. Condensare una pratica tanto complessa in tre righe probabilmente serve a “far mettere il cuore in pace” a chi l'ha scritta più che suggerire una linea guida coerente ai fatti.

Mentre in linea con quanto dicevo precedentemente sull'incontro costruttivo *Io-Tu*, è il capo IV art.17 del codice deontologico degli infermieri: «Nel percorso di cura l'infermiere valorizza e accoglie il contributo della persona, il suo punto di vista e le sue emozioni e facilita l'espressione della

¹⁴⁰ Dall'articolo 643 del codice penale: “Chiunque, per procurare a sé o ad altri un profitto, abusando dei bisogni, delle passioni o della inesperienza di una persona minore, ovvero abusando dello stato d'infermità o deficienza psichica di una persona, anche se non interdetta o inabilitata, la induce a compiere un atto che importi qualsiasi effetto giuridico per lei o per altri dannoso, è punito con la reclusione da due a sei anni e con la multa da euro 206 a euro 2.065”.

sofferenza. L'infermiere informa, coinvolge, educa e supporta l'interessato e con il suo libero consenso, le persone di riferimento, per favorire l'adesione al percorso di cura e per valutare e attivare le risorse disponibili». Inoltre l'art. 21 aggiunge un ruolo ulteriore: «L'infermiere sostiene la relazione con la persona assistita che si trova in condizioni che ne limitano l'espressione, attraverso strategie e modalità comunicative efficaci». In questo caso è ben rappresentata la trasformazione del concetto di "cura della persona" come presa in carico, dove appunto la partecipazione e la relazione con/dell'assistito è ritenuta essenziale proprio per i benefici ch'essa comporta. È interessante notare come la parola cura derivi dalla radice sanscrita *ku* o *kav*, che è la stessa di *kavi*, che significa "saggio". In latino *coera* si riferiva alla preoccupazione mostrata nei confronti di una persona amata (Bormolini, 2020). La cura non è soltanto indirizzata a ristabilire uno stato pregresso di salute, ma è una pratica presente di benessere, oltrepassa la direttiva medico-paziente, dove la guarigione, la cui radice germanica ci riporta alla parola "guerra", è considerata più nel senso di difesa. In questi due articoli è espresso a chiare lettere la co-costruttività della relazione infermiere-paziente, che sicuramente, se esercitata in questo modo, può essere estesa a quella col medico. Più oltre, nello stesso codice, viene dato un peso di rilievo alla cura di fine vita; anche in questo caso si rivela particolarmente riduttiva l'idea di una relazione fredda tra *soggetto* e *oggetto*.

Un aspetto invece che accomuna tutti i tre codici deontologici è quello che fa riferimento alla formazione continua. Essa non ha solo il carattere dell'aggiornamento delle conoscenze di una disciplina, ma rientra in un programma più esteso di trasformazione socio-economica in atto dagli anni Ottanta. Riporto i brani del testo di ciascun codice. Titolo III, art. 24, codice degli assistenti sociali: «L'assistente sociale è tenuto alla propria *formazione continua* al fine di garantire prestazioni qualificate, adeguate al processo teorico, scientifico, culturale, metodologico e tecnologico. A tal fine, contribuisce alla ricerca, alla divulgazione della propria esperienza, anche fornendo elementi per la definizione di evidenze scientifiche. Il professionista si adopera, inoltre, affinché si sviluppi la cultura della supervisione professionale». Capo II, art.10, codice degli infermieri: «L'infermiere fonda il proprio operato su conoscenze validate dalla comunità scientifica e aggiorna le competenze attraverso lo studio e la ricerca, il pensiero critico, la riflessione fondata sull'esperienza e le buone pratiche, al fine di garantire la qualità e la sicurezza delle attività. Pianifica, svolge e partecipa ad attività di formazione e adempie agli obblighi derivanti dal *programma di Educazione continua* in Medicina». Infine, per quanto riguarda il codice dell'educatore professionale, al paragrafo intitolato *Responsabilità nei confronti della professione*, art.1: «Deve arricchire costantemente le proprie conoscenze e sviluppare le competenze personali e professionali attraverso l'aggiornamento *permanente* e la supervisione».

Ho volutamente messo in corsivo i termini su cui si fonda questa direttiva, ossia la permanenza e la continuità. È interessante notare come, ormai per qualsiasi tipo di professione, compaia tale retorica legata soprattutto alla riforma a livello globale della formazione. Essa è frutto principalmente dell'avvento della terza rivoluzione industriale e nella crescita del ruolo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, il cui obiettivo è favorire un ingresso competitivo degli stati nella "società dell'informazione" o "società della conoscenza". In un mercato globale post-industriale la mercificazione dei dati e l'innovazione continua delle competenze sono ritenute necessarie per assicurare la crescita economica di un paese. Pertanto i percorsi di apprendimento devono essere permanenti (poiché sempre spendibili nel mercato della massa proletaria con competenze sempre più specifiche e, oserei dire, a volte inutili), riconfigurando le diverse pratiche educative entro il paradigma del *lifelong learning*, un apprendimento che non ha termine (anche nel senso localizzato di confine) e che va perseguito dovunque e per tutta la vita (Conte, Magaraggia, 2019). Organi governativi internazionali (Ocse, Unesco, Commissione Europea, Banca Mondiale, *World Economic Forum*) si sono posti l'obiettivo di trasmettere alle nazioni un nuovo ordine educativo, che facesse della *competenza* il salvacondotto per accedere al mercato globale delle professioni. Nella conferenza del 1996, i ministri dell'istruzione dell'Ocse hanno esortato gli stati membri "a tradurre il *lifelong learning* in realtà per tutti" e ad inserirlo tra le priorità del quinquennio successivo (OCSE, 1996). Questo impegno per la promozione della *formazione continua* è stato riconfermato da numerose altre pubblicazioni (1999,2001,2004,2007) e dalla diffusione dell'indagine PISA- Programma per la Valutazione Internazionale dell'Allievo, finalizzata alla misurazione delle competenze e delle abilità applicate nella vita pratica. I codici deontologici presi in considerazione fanno propria questa direttiva, assumendo pertanto la forma di un codice politico-economico. Tanti aspetti e problematiche della vita sociale, tra cui l'occupazione, la promozione della salute e la cura, così come la giustizia furono inglobati entro la strategia di acquisizione di specifiche competenze. L'acquisizione delle *life skills*, come competenze essenziali (e forse, in un certo senso, esistenziali), si è diffusa al di fuori delle politiche scolastiche e universitarie, investendo le politiche del lavoro o dell'inclusione sociale.

La commistione di caratteristiche che compongono i codici deontologici mi porta a tentare una rappresentazione sommaria di ciò che è emerso dalla lettura. In tutti i casi viene riconosciuta l'importanza della relazione, come luogo principale entro cui si sviluppa anche la pratica lavorativa. Ma non sempre viene favorito il predisporre alla danza (La Mendola, 2009) dove si presta attenzione ai «piccoli particolari che altrimenti rimarrebbero sullo sfondo, dietro tipizzazioni avvolte in routine che lasciano in ombra le pieghe con cui la vita fluisce»¹⁴¹. È ancora ben radicata l'idea che per fare

¹⁴¹ S. La Mendola, *Op. cit.*, pp.100-101.

un lavoro ben fatto (in un certo senso scientifico) si debba tralasciare ciò che non consente di perseguire un sano distacco. Colui che ha la competenza per descrivere una certa situazione, deve essere distante come fosse in un *panopticon*. In questo modo, viene mantenuta in essere la leggenda del dato puro e discriminato dalle sozzure dell'ambiente circostante. Le discipline, in questo senso, non perseguono l'idea olistica di essere umano. Si scindono in saperi particolareggiati e, per certi versi molto artigianali, senza dare ragione in modo più ampio al proprio lavoro, alle teorie che vi precedono, all'idea di cura, al contesto nel quale operano, alla descrizione che ne fanno e al discorso degli altri in merito a ciò. Non capisco se cerchino di trasmettere parte dei cambiamenti sorti in ambito metodologico oppure se ne trascurino i risultati. Dalla lettura dei codici deontologici mi pare che qualcosa voglia muoversi, ma che fondamentalmente “il freno a mano” sia ancora tirato almeno per metà.

3. Questioni di professione.

Poco sopra parlavo di una problematica sotterranea che riguarda l'adozione e quindi lo studio del codice deontologico nelle facoltà universitarie. Dai casi che ho preso in considerazione (nel prossimo paragrafo darò una breve descrizione di come abbia scelto i campioni), soltanto in uno (educatore professionale) si nota che il codice deontologico non viene considerato come testo d'esame. Ora, per sostenere l'argomentazione per cui io ritenga sia l'identificazione di una professione a legittimare uno status normativo, devo prendere in considerazione un concetto che in antropologia e sociologia è spesso stato ricollocato, *l'identità etnica*.

Francesco Remotti (2012) sostiene che l'identità si possa definire con ciò per cui un soggetto permane nel tempo. Senza addentrarmi troppo in una questione lunga, soprattutto nella civiltà Occidentale è radicato il pensiero secondo cui l'essere umano sia sostanzialmente *in-dividuo*, ovvero indivisibile. In qualche maniera si può descrivere una persona o un oggetto a partire da talune caratteristiche che definiamo *individuabili* (ecco come ritorna il termine); per esempio il martello si descrive perché ha un certo colore, o una tacca sul metallo che ne identifica l'uso strumentale, oppure abbiamo in mente la categoria più ampia di questo attrezzo. In realtà, come emerso dalle pagine precedenti, sappiamo quanto le relazioni contestuali tradiscano quest'idea di *in-dividuo*. Tutte queste caratteristiche ci rimandano ad un'azione molto “semplice” ovvero il “decidere l'identità” (Remotti, 2012). In realtà ci sono almeno due modi possibili per compiere questa azione. Il primo, ricerca l'identità essenziale delle cose, un'identità che preesiste e che è ontologicamente inscritta nelle cose stesse. Per il secondo invece, “decidere l'identità” non significa soltanto scegliere la sua determinazione, ma concerne «il livello e il tipo di identità, l'organizzazione interna, la coesione, la coerenza di ciò per cui intendiamo predicare l'identità, i confini inoltre degli oggetti o degli enti rispetto a cui solleviamo la questione

dell'identità» (Remotti, 1996, p.61). Se per il primo, pur in modo illusorio, l'idea di identità è data, per il secondo si tratta di riprendere l'aspetto decisionale e pertanto di responsabilità. L'aspetto decisionale corrisponde alla scelta dei *confini* entro cui si colloca l'ente, e tale scelta non è ontologicamente insita nella realtà; ciò per cui riteniamo debba porsi una netta separazione, può benissimo essere riproposto in quanto unione, viceversa anche ciò che si ritiene unito, può essere diviso e separato. Tale aspetto decisionale a livello collettivo acquista un valore significativo, esso infatti, il più delle volte non sorge da una ponderazione teoretica, bensì nasce da istanze culturali ben definite e le prassi che ne scaturiscono possono spesso essere aborrite da gruppi culturali differenti.

L'identità sorge per ridare unità a quelle separazioni costruite per incasellare la realtà. Un bell'esempio proposto da Ugo Fabietti è quello degli indiani Uroni del Quebec. Nel testo *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco* (Roma, Carocci, 1995, pp. 129-132), l'antropologo prende in considerazione la triste storia di questo popolo. Popolazione nativa americana stanziata sulle rive del lago Huron, essa prosperava, fino al XVII secolo, finché non incontrò sulla propria strada i francesi. Da questi furono battezzati Uron, da *hure*, che nel francese del tempo significava "selvaggio". Mentre se stessi si indicavano con la parola *Wendat*, probabilmente "coloro che parlano la stessa lingua". All'epoca avevano una grande importanza per l'economia della regione, poiché essendo sedentari coltivavano il mais e commerciavano con numerose popolazioni vicine e lontane. Con l'arrivo dei francesi essi vennero coinvolti progressivamente nella caccia finalizzata al commercio delle pelli. Ciò comportò una minore importanza dell'agricoltura, e i prodotti cominciarono ad essere acquisiti da altri gruppi rimasti agricoltori, come gli *Attiwandaron* (cioè, in urone, "coloro che parlano una lingua un po' diversa"). Tuttavia le epidemie, e poi le guerre con altri indiani e con gli europei, finirono per decimare gli Uroni che, come ultimo atto, vennero dispersi su terre che non erano le loro. Da allora sono vissuti protetti dal governo canadese perdendo progressivamente, oltre alle loro terre, la loro cultura (Fabietti, 1995).

Al di là della triste vicenda, l'aspetto interessante è chiedersi chi sono oggi gli Uroni, e Eugene Roosens (1968) ha cercato di darsi una risposta. La sua ricerca si svolse in un villaggio urone con meno di mille abitanti. Qui individuò un costante richiamo alla tradizione ed al passato culturale della popolazione, per continuare ad avere privilegi di protezione in quanto "minoranza" presso il governo canadese. Ma non esistono quei tratti "tipici" per cui si ritiene una popolazione possa appartenere ad un'etnia, essi infatti non parlano più l'urone, ma il francese, hanno cognomi francesi o inglesi, hanno i tratti somatici da "visi pallidi", non seguono più la religione e la cosmologia del passato, nulla di ciò che potrebbe rientrare nella semplice casistica del discriminabile. Tuttavia hanno dato vita a ciò che Roosens chiama *contro-cultura*. Essa è un complesso di modi di fare o di altri elementi esteriori,

idee, valori, comportamenti adottati da un gruppo che intende differenziarsi dal resto di una popolazione: oltre a quelle etniche, esistono controculture sociali, come per esempio quelle di alcuni gruppi giovanili. Tale *contro-cultura urone* non fa riferimento a modelli della tradizione, che per altro ignora categoricamente, tuttavia è una creazione del presente che si mostra come “identità autentica” diversa dai non indiani e dalle altre popolazioni indiane. La “cultura urone tradizionale” degli Uroni del 1968 non era la “cultura urone tradizionale” del XVII secolo, e dirlo potrebbe sembrare riduttivo, tuttavia il modo con cui un gruppo continua a percepirsi come tale, non è detto segua necessariamente il corso reale dei fatti storici. E, fatto ancora più importante, l’identità culturale è l’esito di un processo costruttivo che può variare nel tempo¹⁴².

Supponendo si possa parlare di educatori professionali, come si parlasse di una popolazione, con i limiti stessi che la categoria impone, potremmo chiederci in che modo si sia costruita la propria *identità professionale*. Potrebbe seguire le rapide della storia, originatesi in un contesto poco chiaro, poco definito appunto. Dove l’esperienza dell’educatore era principalmente quella del precettore che, oltre al compito di contribuire alla crescita intellettuale del o della giovane, si adoperava alla sua crescita umana (facendo dialogare numerosi aspetti del vivere artistico, pratico e scientifico). Penso che proprio per l’incapacità di abbracciare tutte le possibili sfaccettature di questa disciplina, che il più delle volte ha visto persone di formazione molto diversa praticarla, abbia condizionato la difficoltà nel confinarne gli spazi. Col tempo, l’educatore è divenuto il “professionista della cura”, ma anche in questo caso non è stata precisata la terminologia a cui ci si riferiva. Cura rispetto a cosa, a chi? Il concetto stesso di *mansione* non è ben delineato, poiché taluni spazi assistenziali (immagino quelli più vicini ad un Operatore Socio-Sanitario o Infermiere) si intersecano con quelli più “tradizionalmente” educativi. Ma realmente possiamo parlare di una “tradizione educativa”? Il discorso si contorce ulteriormente nel momento in cui una persona, senza il fantomatico titolo di “educatore professionale”, possa essere assunto con questa veste da un’istituzione privata che si occupi di cura alla persona. Non da ultimo, la normativa stessa identifica diverse tipologie di educatore (come scrivevo sopra) e tuttavia è solo dal 2017 che esiste una norma che dia identità all’educatore professionale socio-pedagogico. Sarebbe da indagare qual è la percezione che gli educatori hanno di se stessi, in che modo costruiscono la propria *identità professionale* all’interno di un contesto variegato e confusionario.

Tuttavia per tentare di chiudere questa piccola parentesi aperta con l’analisi dei codici deontologici: mi sembra che anche a livello accademico si percepisca la difficoltà a considerare come un comparto unitario facoltà dove si formano maestri elementari, maestri d’asilo, educatori e pedagogisti. Non

¹⁴² Ugo Fabietti, *L’identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci, 1995, pp. 129-132.

mancherebbero sicuramente i codici deontologici cui riferirsi, tuttavia significherebbe considerarne lo studio di ciascuna disciplina, mantenendo in questo senso la settorialità. Mi riesce difficile pensare l'olismo della disciplina, dopo anni di parcellizzazioni neoliberiste. L'identità dell'educatore è in continua costruzione, ma non proviene da una sola parte, è parte di un discorso politico, parte di un discorso economico, parte di un discorso di convenzione. Inoltre si occupa di persone molto diverse, dai bambini, ai portatori di disabilità, persone con problemi di tossicodipendenza o altri tipi di dipendenze, fino a contesti di fragilità familiare. Al momento, per lo meno dal mio punto di vista, l'aspetto *decisionale* è ancora confuso, abbozzato e non vissuto. In fondo è che, anche se i discorsi normativi dicono il contrario, la figura dell'educatore è ancora una *professione* fra virgolette, non ha chiaro come costruire la propria identità e smarcarsi dall'idea che possa allontanarsi da una certa logica, a differenza degli Uroni che riuscirono a superare il distacco temporale che li separava da Magua, il famoso Urone dell'*Ultimo dei Mohicani* (dal romanzo di James Fenimore Cooper, 1826. Però Magua mi rimane più impresso nell'immagine di Wesley Studi, l'attore che lo impersonò nell'omonimo film di Michael Mann, 1992; comunque non discendente da indiani uroni, ma da indiani cherokee). La mancata costruzione di un'*identità professionale* ritengo possa rispecchiarsi anche nella trascuratezza del codice deontologico in ambito accademico. Del resto, non ha molta importanza conoscerne le norme, quanto ne ha invece analizzarne criticamente l'origine e gli assunti di fondo, poiché, come ho cercato di mostrare in queste poche righe, essi celano discorsi che vanno oltre la stessa disciplina.

4. Cornice di campionamento.

Come ricordavo in precedenza attraverso il contributo di Becker, il campionamento è un'operazione difficile per qualsiasi tipo di ricerca sociale. Si vorrebbe poter analizzare tutto, per poi trovare una spiegazione che tenti di soddisfare l'impianto che ci siamo costruiti, ma ciò è irrealizzabile. Allora si deve procedere con degli espedienti e fare ampio uso della figura retorica della "sineddoche" (Becker, 1998). Al varco però ci attende la domanda, che non è troppo retorica, "in che modo possiamo assicurarci che la *parte* rappresenti il *tutto*?". Infatti, non posso averne la certezza, l'unica cosa che posso fare è cercare di argomentare che quei campioni possano essere un modo per tentare di chiarire i quesiti che man mano mi si sono presentati durante lo studio. È la *teoria dell'argomentazione* (Cardano, 2011) secondo cui è implicito l'inscrivere le procedure di scelta dei casi all'interno della sua cornice.

In realtà, nel momento in cui sono sorte quelle domande, non avevo idea di come ricercare il materiale e in che modo potessi renderne un significato plausibile col tipo di ricerca che tentavo di fare. Come ricordavo già sopra, le domande continuavano a moltiplicarsi e prendevano in considerazione una

fetta sempre maggiore di “casi” da analizzare. Come primo passo quindi, ho cercato di radunare tutte quelle facoltà (italiane) per cui potessi scaricare dal sito *web* delle Università il programma d’esame delle materie che in qualche modo trattassero di *metodologia*. Trovando spesso la difficoltà nella nomenclatura, infatti corsi affini si presentavano con nomi diversi, cercavo di risalire attraverso i testi alla loro comparazione. Di certo, il procedere soltanto in direzione testuale, omettendo interviste ai soggetti che avrei potuto coinvolgere in tale ricerca, pone già tutta l’impalcatura su un terreno accidentalmente instabile. Principalmente ho frenato in questo senso per ragioni di tempo cui dedicarvi il lavoro; mi rendo conto della parzialità di ciò che andrò a scrivere. Dopo aver individuato campioni di facoltà che potessero essere “equi” rispetto a tutta la Penisola, ho iniziato la comparazione dei testi, cercando di capire quali fossero quelli adottati da più corsi per procedere poi con la loro lettura ed avere un quadro circa le trasformazioni di paradigma. Come dicevo la domanda era: in che modo i cambiamenti metodologici, che investirono le scienze sociali, si riflettono sulla manualistica universitaria delle tre professioni attinenti al sociale?

Un altro aspetto che ho trascurato è considerare il docente di riferimento di ogni corso, infatti la scelta dei manuali poteva anch’essa essere tanto legata al vissuto da permettermi di seguire una *linea di formazione* ereditata da una “scuola di pensiero”. Anche in questo caso però mi sono posto di fronte al problema dell’impossibilità di considerare tutte le sfaccettature che andavano delineandosi e finivano per complicare ulteriormente il labirinto, anziché aiutarmi ad uscirne.

Pertanto i criteri di scelta sono stati in parte “casuali” (non però nel senso di caso probabilistico), ovvero nel *caso* avessi trovato il programma d’esame di un corso che mi interessava (e qui subentra l’aspetto personale del tipo di ricerca che volevo affrontare e il tipo di argomentazione che volevo sostenere), in parte dettati dal nome della disciplina che mi sembrava più affine ad un corso di metodologia. Poi il mio procedere è andato per inciampi; da un lato sperimentando stupore qualora si presentassero aspetti che non avevo nemmeno considerato, come ad esempio l’utilità nel mostrare gli aspetti critici d’una certa idea affiancandoli a quelli invece più interessanti, dall’altro provando una noia mortale nel cercare di suddividere i testi per facoltà e corsi. Tuttavia, passando tra luce e tenebra ho avuto modo di osservare parzialmente il dipanarsi di un discorso ben oltre tanto alla teoria quanto alla pratica. Quest’ultima però in ragione di un sapere che avesse come finalità l’inserimento lavorativo, che rientrasse tra quelle cosiddette “competenze” utili al mondo del lavoro e, proprio per questa finalità, venendone limitato.

4.1 I campioni.

Ora, come dicevo, riporto i campioni che ho “raccolto”¹⁴³, con le problematiche di sopra, dai siti *web* universitari. Ho distinto le Pubblicazioni per Università e Corso di studio. L’Anno Accademico di riferimento è il 2020/2021. Ho altresì riportato soltanto quei casi che almeno in una occasione si ripresentavano, poiché i testi monografici per lo più tendevano a diversificarsi in ogni corso. Anche per ciò non ho voluto considerare tutti quei testi, mi sono invece chiesto perché taluni fossero adottati da più docenti di diverse università. Di seguito riporto quanto evidenziato.

MANUALISTICA ASSISTENTI SOCIALI.

Bartolomei A., Passera A.L., *L’assistente sociale. Manuale di servizio sociale professionale*. CieRe, Roma, 2010.

Adottato da Università di Cassino (Metodi e tecniche del servizio sociale I)
 Università Chieti Perugia (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)
 Università Roma Tre. (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Maria Dal Pra Ponticelli, *I modelli teorici del servizio sociale*, Astrolabio, VI edizione, Roma, 2012.

Adottato da Università di Cassino (Metodi e tecniche del servizio sociale I)
 Università di Sassari (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

A.Ziliani, B.Rovai, *Assistenti sociali professionisti*, Roma, Carocci, 2007.

Adottato da Univerità Cassino (Metodi e tecniche del servizio sociale I)
 Università Siena (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)
 Università Perugia (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)
 Università Urbino (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Codice deontologico.

Adottato da Università Firenze (principi e metodi del servizio sociale)
 Università Ca’ Foscari (Teorie del servizio sociale)

¹⁴³ Anche questo termine non mi è per nulla utile; lo si passi soltanto perché abbiamo avuto modo nelle pagine precedenti di capire che è un uso di comodo. L’immagine del raccogliere contiene quella del dato pronto in natura per essere colto come fosse una fragola. In questo termine sta racchiuso ciò che scrivevo nel paragrafo precedente, come mio costrutto.

Università Parma (Metodi e tecniche del servizio sociale I)

Università Perugia (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Università Sassari (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Fargion S., *Il metodo del servizio sociale. Riflessione, casi, ricerche*. Carocci Faber, Roma, 2013.

Adottato da Università Firenze (principi e metodi del servizio sociale)

Università Trieste (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Università Siena (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Pieroni G., Dal Pra Ponticelli M., *Introduzione al servizio sociale. Storia, principi, deontologia*. Roma, Carocci, 2005.

Adottato da Università Firenze (principi e metodi del servizio sociale)

Università Perugia (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Corbetta, P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1999.

Adottato da Università Palermo (sociologia generale e metodologia ricerca sociale)

Università Ca' Foscari (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Allegri E., Palmieri P., Zucca F., *Il colloquio nel servizio sociale*, Roma, Carocci Faber, 2017.

Adottato da Università Torino (Metodi e tecniche della ricerca sociale) (magistrale)

Università Siena (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Sanfelici M., *I modelli nel servizio sociale. Dalla teoria alla pratica*, Carocci, Roma, 2017.

Adottato da Università Parma (metodi e tecniche del servizio sociale) (triennale)

Università Urbino (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Folgheraiter F., *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, FrancoAngeli, Milano, 1998.

Adottato da Università Trieste (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Università Genova (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Allegri E., *Il servizio sociale di comunità*, Carocci, Roma, 2015.

Adottato da Università Trieste (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Università Roma Tre (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Campanini A. (diretto da), (2013), *Nuovo Dizionario di servizio sociale*.

Adottato da Università Siena (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

Università Perugia (Metodologia e tecnica della ricerca sociale)

MANUALISTICA INFERMIERI.

Paolo C. Motta, *Introduzione alle scienze infermieristiche*, Carocci Faber, Roma, 2002.

Università Insubria Infermieristica generale e clinica

Università Brescia Infermieristica generale e clinica

Università Firenze Infermieristica generale e clinica

Università Ferrara Disciplina infermieristica

Smeltzer S.C, Bare B.G. Brunner Suddarth, *Infermieristica medico-chirurgica*. III edizione. Casa Editrice Ambrosiana: Milano, 2006.

Università Torino Infermieristica generale e clinica

Università Chieti Pescara Infermieristica generale e clinica

Barbara K. Timby, *Fondamenti di assistenza infermieristica. Concetti e abilità cliniche di base*, McGraw-Hill, Milano, 2011.

Università Ferrara Infermieristica generale e clinica

Università Siena Infermieristica generale e clinica

Università Brescia Infermieristica generale e clinica

Università Insubria Infermieristica generale e clinica

Craven RF, Hirnle CJ. *Principi fondamentali dell'assistenza infermieristica*. Casa Editrice Ambrosiana: Milano, 2007.

Università Torino Infermieristica generale e clinica

Università Chieti Pescara Infermieristica generale e clinica

Università Bologna Infermieristica generale e clinica

Università Milano Bicocca Infermieristica generale e clinica

Wilkinson J. *Processo Infermieristico e Pensiero critico*. (3ed). Milano: Casa Editrice Ambrosiana; 2013.

Università Ferrara	Infermieristica generale e clinica
Università Parma	Infermieristica generale e clinica
Università Siena	Infermieristica generale e clinica
Università Milano	Infermieristica generale e clinica

Decreto ministeriale 14 settembre 1994, n.739 Gazzetta Ufficiale 9 gennaio 1995, n.6. (Profilo professionale). E *Codice Deontologico*.

Università di Udine	Infermieristica generale e clinica
Università Firenze	Infermieristica generale e clinica
Università Napoli	Infermieristica generale e clinica
Università Ferrara	Infermieristica generale e clinica
Università Parma	Infermieristica generale e clinica
Università Bologna	Infermieristica generale e clinica
Università Milano Bicocca	Infermieristica generale e clinica
Università Siena	Infermieristica clinica
Università Statale di Milano	Infermieristica generale e clinica

Saiani L, Brugnolli A. *Trattato di cure infermieristiche*. Napoli: Sorbona, Idelson-Gnocchi; 2014.

Università Udine	Infermieristica generale e clinica
Università Milano Bicocca	Infermieristica generale e clinica
Università Torino	Infermieristica generale e clinica

Manzoni E, Lusignani M, Mazzoleni B. *Storia e filosofia dell'assistenza infermieristica*. Milano, CEA; 2019.

Università Statale di Milano	Infermieristica generale e clinica
Università Insubria	Infermieristica generale e clinica
Università Milano Bicocca	Infermieristica generale e clinica

Daniels, Grendell, Wilkins. *Basi dell'assistenza infermieristica*. Piccin, 2014.

Università Napoli Infermieristica generale e clinica

Università Siena Infermieristica clinica

Marisa Cantarelli, *Il modello delle prestazioni infermieristiche*, Masson 1997.

Università Insubria Infermieristica generale e clinica

Università Statale di Milano Infermieristica generale e clinica

Carpenito Moyet L.J., *Diagnosi infermieristiche. Applicazione alla pratica clinica.*, Milano, CEA, 2012.

Università Insubria Infermieristica generale e clinica

Università Ferrara Infermieristica generale e clinica

Università Firenze Infermieristica generale e clinica

Università Bologna Infermieristica generale e clinica

Herdman T.H., Kamitsuru S. *Diagnosi Infermieristiche - Definizioni e classificazione*. A cura di NANDA International, 2015–2017.

Università Milano Bicocca Infermieristica generale e clinica

Università Bologna Infermieristica generale e clinica

MANUALISTICA EDUCATORI PROFESSIONALI SOCIO-PEDAGOGICI.

Per quanto riguarda l'educatore socio-pedagogico mi sono riferito principalmente al corso di *Pedagogia Speciale*, in quanto interessato in prima persona al lavoro con persone portatrici di *handicap*, il risultato è stato non trovare nemmeno una corrispondenza fra manuali e Università. Tuttavia si può indicare un filo conduttore univoco rivolto all'*inclusione*. Riporto i "dati" che poi andrò ad analizzare.

R. Caldin, F. Serra (a cura di), *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi*, Zancan, Padova, 2011.

Università Bologna Pedagogia speciale

M.de Caris, L. Cottini, *Il Progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI*. Milano, Giunti, 2020.

Università Bari Pedagogia speciale

AA.VV. *Disabilità intellettiva a scuola*. (2014). Trento: Erickson.

Università Udine Pedagogia speciale

P. Gaspari, *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, Anicia, Roma, 2012.

Università Urbino Pedagogia speciale

Andrea Canevaro, *Nascere fragili*, EDB, Edizioni Dehoniane Bologna, 2015.

Università Parma Pedagogia speciale

Paolini M., *Chi sei tu per me? Persone con disabilità e operatori nel quotidiano*, Erickson, Gardolo di Trento 2009.

Università Ca' Foscari Pedagogia speciale

Richard Foxx, *Tecniche base del metodo comportamentale per l'handicap grave e l'autismo*, Erickson, Trento, 2003.

Università Foggia Pedagogia speciale

D. Mitchell, *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Erickson, Trento, 2018.

Università Perugia Pedagogia speciale

Chiappetta Cajola L., *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Anicia, Roma, 2015.

Università L'Aquila Pedagogia speciale

Pavone M., *L'inclusione educativa: Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, ed. Mondadori, Milano, 2014.

Università Messina Pedagogia speciale

Bocci F. *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*, PensaMultimedia, Lecce, 2013.

Università Roma Tre Pedagogia speciale

F. Bochicchio, *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie per educatori e insegnanti*, Libellula, Tricase (Le), 2017.

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma, Carocci, 2° edizione del 2018.

5. Uno sguardo alla manualistica per assistenti sociali.

La parte che segue non pretende di essere esaustiva, anzi, il mio è un tentativo abbozzato di avvicinare in che modo a livello accademico venga trasmesso quel bagaglio di riflessioni che mi ha accompagnato dalla prima pagina di questo lavoro. Per seguire tale obiettivo, inizio con il prendere in considerazione il testo di Piergiorgio Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1999. In esso sono racchiusi importanti pensieri che vanno al di là della semplice trasmissione nozionistica. È un testo adottato dall'Università di Palermo e dall'Università Ca' Foscari di Venezia.

Innanzitutto, il titolo stesso racchiude due termini che sin dalle prime pagine dell'introduzione l'autore decide di descrivere approfonditamente. *Metodologia e tecniche* devono auto-compensarsi, da un lato perché la prima rischia di essere confusa con ciò che potrebbe avvicinarsi alla logica (ovvero un pensiero formale circa il metodo di indagine di un "oggetto", senza tuttavia raggiungere la precisione propria del pensiero logico) e, non di meno, finirebbe per essere mal-intesa nel fornire una tecnica di ricerca (Lazarsfeld, Rosenberg, 1955). Per Selvin, tale preoccupazione si dimostra anche nel demarcare l'"oggetto" d'indagine stesso, spesso infatti la metodologia era intesa come il bagaglio di "attrezzi da lavoro" (interviste, questionari, schede preformate) oppure, come intendevano Durkheim e Parsons, spesso riguardava anche gli assunti e i concetti per costruire una teoria (Selvin, 1958). Da un altro lato, la metodologia non può nemmeno essere confusa con le *tecniche*. Infatti non possiamo parlare di un modo univoco per compiere il lavoro di ricerca, ma dobbiamo intendere le *tecniche* come *specifiche procedure operative* (Corbetta, 1999) di volta in volta messe in atto per compiere uno studio su aspetti del sociale. Metodologia e tecniche non possono prescindere l'una dall'altra, in verità secondo l'autore le procedure operative potrebbero sussistere al di là della riflessione metodologica, tuttavia è utile che si influenzino vicendevolmente per evitare una visione monodirezionale.

Il testo, di ben 632 pagine, affronta in modo analitico i paradigmi della ricerca sociale, a partire dalle osservazioni di Thomas Kuhn, sino ad affrontare la ricerca quantitativa e qualitativa, concentrandosi principalmente sull'aspetto statistico. Il riferimento all'idea di paradigma (Kuhn, 1962) ricolloca la problematicità, in parte emersa nelle pagine precedenti, nel definire un indirizzo scientifico per le scienze sociali. Le parole di Corbetta ci illuminano in questo senso: «[...] le scienze sociali, in quanto

prive – e parliamo di ognuna di esse separatamente – di un unico paradigma largamente condiviso dalla comunità scientifica, si troverebbero in una collocazione *preparadigmatica*, salvo forse l'economia»¹⁴⁴. Nelle pagine successive argomenta come in realtà si possa parlare di scienza *multiparadigmatica*, poiché all'interno della disciplina si possono individuare diversi paradigmi tutti coesistenti. Al di là di queste specificazioni, che pur essendo molto interessanti esulano dall'intento di questo lavoro, mi sembra utile segnalare alcuni punti.

- L'inquadramento dei sistemi di pensiero (positivismo, neopositivismo, interpretativismo) acquista il significativo compito di fungere da faro guida per la lettura di tutto il testo. Collocando il lavoro di ricerca all'interno di una più ampia riflessione metodologica, dà una chiara rappresentazione dei problemi ontologici ed epistemologici sottesi. Fattori che emergono durante il "lavoro concreto" e che è bene non trascurare.
- Il confronto fra approcci di ricerca diversi, con un insieme di casi esemplari, è in grado di mettere in luce gli aspetti distintivi che li caratterizzano e ne rendono peculiare una linea di ricerca. In questo senso, emerge la distinzione del risultato di una ricerca fatta utilizzando un approccio più positivista (tabella) rispetto ad uno invece più interpretativista (narrazione).
- Tuttavia sono presenti alcuni "scivoloni" che in parte non problematizzano frasi di per sé molto problematiche. «La ricerca quantitativa come sappiamo è quella più formalizzata»¹⁴⁵, «La ricerca scientifica è un processo creativo di scoperta che si sviluppa secondo un itinerario prefissato e secondo procedure prestabilite che si sono consolidate all'interno della comunità scientifica»¹⁴⁶. Per fare qualsiasi tipo di ricerca sociale non possiamo prendere in considerazione tutte le problematiche su cui si fonda quell'operazione stessa (in parte questo lavoro lo mette in evidenza), tuttavia prenderle per "già spiegate" senza riservarsi il dubbio è altrettanto problematico.
- Le domande di intervista, pur tenendo in considerazione le aspettative di chi le fa e chi le riceve, della modalità con cui sono poste, delle loro caratteristiche, del tipo di coinvolgimento che suscitano, tendono ad essere pensate secondo la logica rigorosa del percorso di analisi dell'intervistatore (teoria, ipotesi, osservazione, categorie, dati, analisi e risultato). Questo atteggiamento fa rientrare la prassi entro un discorso di relazione lineare, se la domanda è concepita e formulata in un certo modo, bisogna aspettarsi che la risposta sia in un certo altro modo, conforme a ciò che è richiesto.

¹⁴⁴ P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1999, p.19.

¹⁴⁵ *Ivi*, p.81

¹⁴⁶ *Ibidem*. Corsivo nel testo.

- Un'ampia parte del testo è dedicata al campionamento e all'analisi statistica dei dati. Una parte minore invece è dedicata alla ricerca qualitativa. «[...] innanzitutto perché la prospettiva qualitativa, proprio per la sua soggettività, per il suo basso livello di formalizzazione, è più difficile da trasformare in procedure schematizzate trasmissibili attraverso un manuale».¹⁴⁷ Purtroppo, anche se implicitamente, tale affermazione tende a relegare l'aspetto qualitativo alla semplice narrazione con carattere aneddotico. Quindi prassi difficilmente codificabile entro parametri matematici.

Il testo, di per sé, affronta in ogni sua parte la questione metodologica, tuttavia (a parer mio) continua a mantenere in essere l'idea che i risultati più attendibili siano quelli "schematizzabili" e "matematizzabili", trasmettendo alla figura dello studente che si appresta a divenire un assistente sociale un'immagine professionale più scientifica di un'altra, a secondo dell'approccio metodologico attuato durante il lavoro. Piergiorgio Corbetta approda al mondo della sociologia, dopo una laurea in chimica. Il titolo della sua tesi "*Metodologia e ricerca nell'opera di Paul F. Lazarsfeld*" aiuta a "collocare" il pensatore entro una scuola di pensiero. Chiamato a Trento nell'Anno Accademico 1969/1970 dal Prof. Vittorio Capecci presso la facoltà di Sociologia di Trento, il quale aveva costituito un gruppo di ricercatori di formazione scientifica, compie importanti studi sull'approccio quantitativo.

Il testo di Bartolomei A., Passera A.L., *L'assistente sociale. Manuale di servizio sociale professionale*. CieRe, Roma, 2010, adottato dalle Università di Cassino, Chieti Perugia, Roma Tre, affronta in modo più specifico la storia e la metodologia del servizio sociale. Dà un resoconto dettagliato sulla nascita delle politiche sociali in ambito italiano, prendendone in considerazione gli aspetti storici che determinarono la nascita di un settore che vide almeno quattro fasi del suo sviluppo a partire dagli anni '20 del '900, e che tuttora è in continuo cambiamento. Dalle prime fasi in cui il riconoscimento, in quanto specifica professione che si occupa di bisogni e povertà sociali, era ancora cosa molto lontana (anche dal punto di vista formativo non esisteva un vero e proprio indirizzo), fino alla pubblicazione del decreto 14/87, con il quale si definiva il percorso universitario tappa obbligatoria per la formazione di un assistente sociale.

Vengono definiti in modo cruciale i *modelli* di riferimento via via susseguirsi nel tempo, a partire da un approccio medico, secondo cui i problemi sono visti in funzione di cause preesistenti (da cui appunto prende origine l'intervento di cura) e segue grossomodo il corso metodologico della psicoanalisi, dell'orientamento psicosociale e funzionalista. Colui che si occupa di risolvere un

¹⁴⁷ Ivi, p.12.

problema sociale, del singolo o di gruppo, procede innanzitutto con una diagnosi. In questo senso, la prima fase è legata allo studio della realtà in modo riduzionista, ovvero il contesto viene semplificato entro la cornice logica di causa-effetto. Con gli anni '70 il modello viene sostanzialmente rivisto, ma rimane legato all'idea medica secondo cui la persona in difficoltà debba essere guarita per rientrare in un contesto sociale "più accettabile".

In più occasioni le autrici fanno riferimento al metodo costruttivista che tiene in considerazione il ruolo del soggetto (in questo caso l'assistente sociale) e le persone cui è indirizzato l'intervento come partecipanti che costruiscono il mondo della vita di tutti i giorni e i suoi elementi costitutivi, dando origine a specifiche interpretazioni. Inoltre, un aspetto che può essere collocato all'interno del filone di Morin, Bateson e Geertz, ma anche della Scuola di Chicago, è che gli individui debbano essere considerati parte di un tessuto relazionale che ha funzione nella produzione dei problemi e nella loro risoluzione. La rete è un modo di guardare la realtà delle persone che introduce piste di ricerca e interventi diversi rispetto al tradizionale. L'idea di rete porta ad osservare i contesti sociali in cui gli assistenti sociali operano in termini di insieme di nodi connessi gli uni agli altri attraverso le relazioni. La prospettiva di rete apre a una valorizzazione di quei sistemi di relazione che si costituiscono all'interno o all'esterno dei contesti formali e che non sono basati solo sulle effettive scelte relazionali dei soggetti. La realtà sociale è quindi proposta nella sua complessità, cui sottende una visione *olistica*.

La costruzione del progetto, attuato con l'"utente", rientra nella logica del contratto fra *professionista* e *cliente*, ovvero un accordo che sancisca gli obiettivi della loro interazione e i processi attraverso cui questi obiettivi vengono raggiunti. Forse sarebbe importante domandarsi quanto possa davvero corrispondere alle pratiche concretamente attuate questa immagine del rispetto dell'autodeterminazione dell'utente? Ciò appare un misto tra utopico auspicio e retorica del servizio. Detto diversamente se andiamo ad osservare le pratiche concretamente messe in atto dai e nei sistemi di servizio c'è spazio per questa prospettiva? Detto così un manuale di questo genere tenta di salvare la coscienza di chi scrive, ma, risultando inattuabile, corre il pericolo di finire con il creare delusione, disillusione fino al cinismo, dove poi deriva una pratica del fare meccanico-abitudinaria. Le caratteristiche di tale contratto sono le seguenti: la mutualità che corrisponde alla sostanzialità dell'accordo. Il contratto dovrebbe basarsi sulla considerazione dei diversi punti di vista e delle interazioni dei soggetti coinvolti; l'esplicitazione in termini di onestà e apertura alla comunicazione. Durante il percorso, all'utente non devono essere nascoste informazioni che lo riguardino; la realistica vagliata attraverso il confronto di tutti gli elementi dell'accordo con i dati della realtà a disposizione; la dinamicità che consiste nella disponibilità a rivedere gli accordi presi alla luce degli

sviluppi dell'intervento e di nuovi imprevisti; garantire il rispetto dell'autodeterminazione degli utenti; rendere gli interventi più strutturati e mirati. Il contratto deve contenere gli obiettivi e i percorsi; trasformare il ruolo degli utenti da passivo ad attivo-protagonista; aumentare le motivazioni degli utenti per affrontare i propri problemi; valorizzare e rendere visibile il lavoro (Bartolomei A., Passera A.L, 2010).

Ora, in questo testo acquista un ruolo essenziale la ricerca e l'osservazione qualitativa, tuttavia è presente la problematica riguardante la veridicità del risultato. La valutazione quantitativa, generalmente condotta da soggetti esterni alle pratiche, ha lo scopo di validare e legittimare gli interventi, quella qualitativa invece ha la funzione di produrre sapere utile per migliorare gli interventi. L'elemento di fondo che unifica tali linee guida consiste nella necessità di strutturare la valutazione in modo da poter fornire elementi chiari riguardo a come essa è stata impostata. Ciò che ne legittima la validità è che vengano dati gli elementi perché altri possano collocarne i processi e i risultati.

Questo modo di intendere il lavoro dell'assistente sociale, fa proprio il *corpus* di riflessioni metodologiche e teoriche che ha caratterizzato le *scienze dello spirito* dagli anni Sessanta in poi. Le problematiche inoltre sono presentate con attenzione critica, rivendicando in questo senso la non dogmaticità dei risultati.

Un altro manuale da considerare si intitola *I modelli teorici del servizio sociale*, di Maria Dal Pra Ponticelli, Astrolabio, VI edizione, Roma, 2012; esso è adottato dall'Università di Cassino e da quella di Sassari. Il testo, a differenza del precedente, prende in considerazione l'aspetto teorico della costruzione di *modelli* (come quadro o schema mentale) con cui procede l'indagine in ambito sociale. Prende infatti in considerazione la complessità nel formulare modelli teorici utili alla pratica del servizio sociale. Anche in questo caso, viene rilevata l'importanza del dialogo tra discipline diverse, poiché non sempre i modelli del servizio sociale hanno una coerenza interna. Il possesso di "solide basi teoriche" offre all'operatore un supporto notevole di tipo psicologico, gli dà fiducia, sicurezza nel proprio operare con l'"utente". L'obiettivo base del servizio sociale che è quello dello sviluppo dell'autonomia e responsabilità dell'"utente" stesso, è in un certo senso indirizzato e guidato dai modelli teorici sottesi.

Anche questo testo, prende in considerazione la trasformazione storica dei modelli, dal diagnostico a quello psicosociale (Hollis), da quello funzionale a quello centrato sul compito, da quello esistenziale a quello di modificazione del comportamento (cognitivismo), fino a trattare gli sviluppi più recenti. Tuttavia il vero cambiamento del servizio sociale è avvenuto quando si è passati dal modello medico e dalla sequenza studio-diagnosi-trattamento ad un modello di intervento-cambiamento che parte

dall'analisi della situazione, mette in atto una serie di strategie operative e valuta i risultati ottenuti come modifica della situazione iniziale. La chiave fondamentale per l'assistente sociale è la motivazione al cambiamento della persona. La speranza nel cambiamento è essenziale nel progetto di intervento. Questo cambiamento nel modello del servizio sociale è avvenuto soprattutto con l'applicazione dei concetti delle *teorie sistemiche* al servizio sociale. Presupponendo che l'“utente” venga considerato come fosse un sistema (tale approccio richiama il pensiero di Morin; l'autrice rimanda al lavoro di Howard Goldstein), cioè un insieme di parti integranti, in relazione con altri sistemi, l'intervento del servizio sociale costituisce il tentativo di inserire un nuovo sistema, l'assistente sociale in questo modo produce un cambiamento (Dal Pra Ponticelli, 2012).

Dall'analisi dei modelli si può notare un superamento dello schema studio-diagnosi-trattamento che cerca la cura di una patologia, per avviarsi verso l'accettazione di un modello processuale che mira al cambiamento e si realizza nella sequenza di analisi (della situazione, con fissazione di obiettivi e strategie operative), di intervento e di verifica (del cambiamento nella persona o nella situazione). Il processo metodologico è il fattore comune ai vari modelli. Gli strumenti del servizio sociale sono anch'essi comuni a tutti i modelli.

Rimane tuttavia non indagata la relazione assistente sociale – “utente”, ovvero viene dato per scontato il tipo di ruolo clientelare nei confronti della persona che necessita di aiuto. «[...] Il termine “cliente” è usato nel suo significato più esteso comprendente ogni individuo o collettività di individui che beneficino dell'uso dei servizi sociali; direttamente o indirettamente mediante la partecipazione di altri che agiscano per conto loro».¹⁴⁸ Nel testo, il più delle volte, il termine “*utente*”, associabile al termine “*oggetto*”, rimanda all'idea di relazione unidirezionale e il processo costruttivo, seppur indicato e consigliato, sembrerebbe un aspetto marginale, restituendo invece l'immagine del professionista che asseconda le richieste del suo assistito più che fornirgli un reale supporto. Ciononostante il testo ripropone nelle sue pagine molteplici contributi critici al concetto di *Verstehen*. Altro aspetto, non indifferente, va tenuto conto che la prima edizione del testo risale al 1984.

Per introdurre il prossimo testo, vorrei subito proporre una frase: «Parlare di metodo nel lavoro con le persone è reso particolarmente complicato dal fatto che le vicende umane sono complesse e sfaccettate, le dimensioni affettive hanno un'importanza cruciale nell'intervento, le realtà con cui si confrontano gli assistenti sociali sono estremamente dinamiche»¹⁴⁹. Il libro di Silvia Fargion, *Il metodo del servizio sociale. Riflessione, casi, ricerche*. Carocci Faber, Roma, 2013, è adottato dalle Università di Siena, Firenze e Trieste. Ho deciso di partire da questa lucida constatazione, poiché sin

¹⁴⁸ Maria Dal Pra Ponticelli, *I modelli teorici del servizio sociale*, Astrolabio, VI edizione, Roma, 1985, p.244.

¹⁴⁹ Fargion S., *Il metodo del servizio sociale. Riflessione, casi, ricerche*. Carocci Faber, Roma, 2013, p.17.

dalle prime pagine l'autrice mette in guardia gli studenti e i lettori sul fatto che un assistente sociale (e questo è proprio di qualsiasi disciplina che si occupa del sociale) debba scoprire le regole del gioco durante il gioco stesso (Fargion, 2013). Quindi il processo di indagine, che dovrebbe seguire una certa logica precostituita, si trova a dover essere capovolto, spesso l'intervento è il momento della valutazione, le riflessioni non accadono alla fine di un percorso, ma lo permeano in ogni istante.

Il testo, come dichiarato esplicitamente dall'autrice, segue la prospettiva costruttivista (Fargion, 2013, p.81). Quindi il tipo di valutazione e intervento che propone fa riferimento all'idea per cui l'una e l'altro coesistono nello stesso istante. In questo senso il linguaggio e le categorie hanno un'importanza fondamentale per la *comprensione* della realtà. Tali elementi (cfr. Clifford Geertz) sono interpretati come socialmente costruiti. L'insieme di ascolto, collaborazione (che tiene in conto tanto l'aspetto di accettazione di un intervento, quanto la libera partecipazione e il libero concorso alla costruzione di significato), il contesto individuale e sociale (il primo fortemente sostenuto dal welfare neoliberista che ha investito i servizi sociali e non solo [Fargion, 2013]), l'approccio olistico che non si riferisce a singole variabili, ma le colloca all'interno di un sistema integrato, il rapporto tra processi e risultati in quanto narrazioni, il lavoro riflessivo in merito alla soggettività dell'operatore che si riconosce parte del processo, le dimensioni valoriali come aspetti da non tenere taciuti, ma da esplicitare, tutto ciò è quanto l'autrice argomenta a favore di un approccio professionale che tenga conto della complessità e dell'incertezza. Nelle pagine di questo testo le riflessioni che contribuirono alle indagini metodologiche (in parte viste nei capitoli precedenti) sono particolarmente vive.

Il prossimo manuale che considero brevemente non fa riferimento né ai modelli teorici né alla metodologia, tuttavia è a quest'ultima legato poiché si occupa del colloquio nel servizio sociale. Tale prassi è implicitamente coinvolta nella costruzione teorica, proprio perché com'è emerso in numerose ricerche, basti solamente pensare alla *Grounded Theory*, l'osservazione produce modelli. Il testo di cui mi riferisco è di Allegri E., Palmieri P., Zucca F., *Il colloquio nel servizio sociale*, Roma, Carocci Faber, 2019; adottato dalle Università di Torino e Siena.

Innanzitutto il colloquio così come l'intervista viene indagato a partire dal suo significato e da come viene proposto e condotto. «Nel colloquio non si incontrano soltanto fisicamente un operatore e uno o più utenti, ma si intrecciano le loro storie, i loro mondi vitali e le appartenenze socioculturali, in un tempo e uno spazio definiti»¹⁵⁰, pertanto viene identificata la trama di significati complessi. Molti degli aspetti richiamati per condurre un buon colloquio, rientra entro i consigli metodologici proposti da interazionismo e costruttivismo, tuttavia un aspetto che mi sembra interessante è trovare la

¹⁵⁰ Allegri E., Palmieri P., Zucca F., *Il colloquio nel servizio sociale*, Roma, Carocci Faber, 2017, p.16.

citazione dell'articolo 5 del codice deontologico, ovvero l'avalutatività nei confronti della persona con cui è attivata la presa in carico, nel senso di saper decentrare il proprio sguardo per intendere punti di vista differenti sulla realtà (questo pensiero è quasi sicuramente mutuato dall'antropologia che tanto ha fatto per superare l'*etnocentrismo* tipico di una visione riduttiva del reale).

Un altro aspetto da non sottovalutare è l'importanza della definizione del luogo e del tempo in cui si svolge il colloquio. Anche in questo caso, è chiaro agli autori come qualsiasi fattore lo influenzi e il modo stesso del suo procedere viene perciò condizionato. L'attenzione prestata non solo alla persona, ma al modo con cui si soppesano le parole, è uno sguardo critico a ciò che spesso si ritiene superficiale; come ricordavo nel secondo capitolo non far sedere la Von Der Leyen è una questione politica prima che culturale (o sessista). Formulare le domande nel modo corretto, significa dar modo alla persona con cui ci si confronta di non arroccarsi su posizioni difensive (La Mendola, 2009), ma dar spazio a risposte ampie (Allegri, Palmieri, Zucca, 2017) che si concentrino sul *come* e non sul *perché* (Becker, 1998).

Un punto ancora più interessante è affrontare il colloquio come fosse un testo. L'assistente sociale diviene interpretante all'interno di questo circolo di significazioni (Gadamer, 1960), e l'uso di una parola piuttosto che di un'altra, così come il registro linguistico, sono tutti fattori da non sottovalutare. Un esempio abbastanza pregnante è il cortometraggio di Gianluca Arcopinto, *Piccole cose di valore non quantificabile* (1999)¹⁵¹, dove un carabiniere che trascrive una denuncia comprende dalle parole implicite dell'interlocutrice una tragica verità.

È ben chiaro agli autori il ruolo dell'assistente sociale all'interno della relazione che sfocia nella co-costruzione del colloquio e della realtà ad esso connessa (Allegri, Palmieri, Zucca, 2017). Tuttavia, come fanno emergere nelle parti conclusive del testo, è necessario che le incertezze, le discontinuità, le modificazioni di funzioni, di ruoli, di culture possano essere affrontati come eventi normativi del lavoro sociale (Allegri, Palmieri, Zucca, 2017).

Le Università di Cassino, Siena, Perugia e Urbino, hanno adottato il testo di A.Ziliani, B.Rovai, *Assistenti sociali professionisti*, Roma, Carocci, 2007. Esso si divide in due parti, nella prima si concentra sulle trasformazioni storiche e socio-politiche della figura dell'assistente sociale, mentre nella seconda parte affronta il problema della metodologia e di come si sia sviluppata nel tempo.

Anche per questo testo, il modo in cui viene inteso "l'oggetto" di ricerca influenza il lavoro stesso. Infatti esso procede nel solco della processualità che si realizza cooperando con gli interlocutori e l'ambiente della loro quotidianità, a cui poi l'assistente sociale è chiamato a dare una risposta

¹⁵¹ https://www.youtube.com/watch?v=nxMENKw_CGk.

integrando una o più interpretazioni. Pur non essendovi un richiamo esplicito al filone teorico da cui discende la teoria della complessità, implicitamente i richiami sono molteplici. La relazione nel contesto del colloquio viene analizzata in modo critico, anche se spesso viene sostenuto il ruolo di *conduttore* dell'assistente sociale, come colui che deve tenere il filo del discorso.

Descritto in questo modo infatti il colloquio professionale è caratterizzato innanzitutto dalla presenza di due persone, il *conduttore* e l'*interlocutore*. Nel caso del colloquio professionale di servizio sociale il conduttore è l'assistente sociale, colui che ha la responsabilità professionale di dirigerlo e di organizzare un *setting* che possa favorire e facilitare lo sviluppo di una relazione empatica. (E questo è un aspetto da non sottovalutare, poiché da come il professionista si porrà e definirà la relazione, il risultato ne sarà totalmente influenzato). L'interlocutore è invece la persona che si presenta al servizio sociale, come portavoce di un bisogno. Le caratteristiche personali dell'interlocutore, così come quelle del conduttore (età, status socioeconomico e culturale, professione ecc.) influenzano e incidono sull'andamento del colloquio e sulla relazione che si instaurerà tra i due partecipanti. Il colloquio rappresenta la fonte primaria per raccogliere le informazioni socioeconomiche e il mezzo attraverso il quale l'assistente sociale arriva alla formulazione di una valutazione professionale, parte fondamentale del processo d'aiuto (Ziliani, Rovai, 2007).

Come dicevo prima in riferimento al precedente testo, il colloquio deve avere dei tempi (il tempo di ascolto, ma anche del processo d'aiuto), degli spazi (che sia l'ufficio dell'assistente sociale, l'abitazione o altri luoghi di vita della persona) un contenuto (l'aiuto centrato sulla persona). Molto importante è il primo colloquio con la persona, esso rappresenta l'inizio di un processo di conoscenza reciproca.

La metodologia, oltre ad avere una funzione strumentale e funzionale al processo investigativo, ricopre anche l'importante ruolo di legittimare scientificamente il lavoro dell'assistente sociale. Nel quinto capitolo del testo di Pieroni G., Dal Pra Ponticelli M., *Introduzione al servizio sociale. Storia, principi, deontologia*. Roma, Carocci, 2005, viene affrontata in modo analitico la struttura teorica che sottende al lavoro sociale. Essa ha lo scopo di fornire un percorso logico, che si concretizza con un insieme di tappe, collegate logicamente fra di loro, le quali cercano di guidare il cammino in modo razionale. Il procedimento metodologico dovrebbe essere uno schema che l'operatore utilizza qualsiasi sia la situazione in cui si trovi ad operare. Nel servizio sociale si parla di procedimento metodologico unitario, partendo dall'analisi della realtà esistente per evidenziare quali possano essere le più adeguate linee di azione. Si parla di *metodo induttivo* con la sequenza: prassi- teoria- prassi. Lo schema logico del procedimento è ispirato alle teorie di Dewey, basate sull'analisi delle modalità operative del modo di procedere in ogni situazione, volta alla soluzione di un problema. Il primo

sforzo è giungere ad una definizione, analizzando i vari aspetti per riuscire a formulare delle ipotesi selezionando e ordinando i dati raccolti attraverso vari strumenti, dai colloqui all'osservazione, integrando spiegazione e comprensione dei dati. Le tappe del procedimento metodologico delle scienze sociali applicate sono così indicate (Pieroni, Dal Pra Ponticelli, 2007) :

Definizione e formulazione dell'oggetto di analisi attraverso la selezione e interpretazione dei "dati raccolti".

Valutazione dei dati e generazione di ipotesi per la ricerca di strategie attraverso un confronto con la teoria.

Attuazione del piano di azione e continuo monitoraggio della congruenza con gli obiettivi fissati.

Verifica degli obiettivi raggiunti e dell'efficacia delle strategie attuate. (Pieroni, Dal Pra Ponticelli, 2007).

Il procedimento metodologico anche se ha una precisa sequenza logica di fasi, non può essere statico, ma deve essere dinamico, poiché nell'operatività può esserci l'esigenza di tornare alle prime fasi. Nel servizio sociale sembra che attualmente sia utilizzato maggiormente il modello processuale. Questo modello si basa su due concetti, il primo è che il comportamento delle persone cambia attraverso un processo che è rappresentato dalle relazioni che esse instaurano con altre persone. Il secondo fa riferimento alla compartecipazione (assistente sociale – utente) nella produzione di un sapere circa il malessere dell'assistito (Pieroni, Dal Pra Ponticelli, 2007). E tale prassi è raggiunta seguendo quegli aspetti che fino ad ora sono stati ripresi da quasi tutti i manuali (empatia, tempi e luoghi corretti per il colloquio, predisposizione al dialogo, ascolto).

Il testo di Sanfelici M., *I modelli nel servizio sociale. Dalla teoria alla pratica*, Carocci, Roma, 2017, (adottato dalle Università di Parma e Urbino) prende in considerazione l'aspetto più strumentale dello schema teorico, ovvero come possa essere trasferito nell'azione concreta e facilitare in questo senso il lavoro dell'assistente sociale. Tuttavia, da questa lettura in parte mi sembra di desumere una linearità con cui l'intervento si realizza. Ovvero i professionisti, partendo dalla descrizione e dall'analisi della pratica, generano nuove idee sui fenomeni o sugli interventi, che possono essere testate in pratica e generalizzate all'interno di nuovi modelli. Così facendo, sembra che dall'osservazione diretta si possa far seguire un'interpretazione utile a rimettere in discussione l'apparato teorico (forse può essere inteso come fosse un metodo induttivo-deduttivo). Ora un'impressione di questo tipo è abbastanza semplificatrice. Tuttavia l'autrice, prendendo in considerazione i modelli che via via si susseguirono nella storia della disciplina, mette in evidenza

come gli strumenti pensati in contesti ben diversi, possano essere utili a perseguire l'obiettivo di stabilire una situazione di cambiamento nella persona con cui si genera questa specifica relazione. Pertanto, per non dilungarmi oltre, le problematiche messe in evidenza in riferimento al contesto di colloquio e, non da ultimo, al processo di valutazione, emergono dalla costante negoziazione di significati, poiché colui che riceve l'intervento di aiuto ha un sistema simbolico differente rispetto all'assistente sociale. Quest'ultimo a sua volta ha una specifica percezione della relazione, soprattutto anche perché nasce come risposta ad un bisogno sociale.

Anche in Folgheraiter F., *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, FrancoAngeli, Milano, 1998, (adottato dalle Università di Trieste e Genova) l'obiettivo di fondo è cercare di provocare il cambiamento all'"interno" della persona che necessita di un sostegno e che debba essere presa in carico da una figura professionale. In questo senso è proposto un tipo di relazione molto simile a tutti gli approcci già affrontati, di fondo il *soggetto* e l'*oggetto* sono posti come fossero due entità distinte, anche se esistono parti in cui l'autore scrive: «Che qualcosa sia sufficiente o insufficiente dipende sempre da un giudizio di valore, o da una relazione tra l'osservatore e la realtà osservata. Dato che l'osservatore riflette sempre le categorie sociali di percezione, guarda cioè i fenomeni con gli occhi e i simboli della società a cui appartiene, si può affermare che i *problemi oggetto* dell'intervento sociale sono costruzioni sociali nel senso chiarificato dalla fenomenologia»¹⁵². Infatti, questo lungo testo, può essere iscritto nel filone fenomenologico (pur risultando una categoria riduttiva). Fa inoltre riferimento al pensiero weberiano, da cui trae la definizione di azione (poiché infatti la pratica assistenziale è innanzitutto un'azione) che deve essere dotata di senso per chi la compie o per chi la *subisce* o per chi la osserva. In caso contrario non è un'azione. In questo senso è necessario evidenziare quale sia la natura dell'azione nel lavoro sociale, intesa quale relazione che intercorre tra un dato compito e determinate competenze per espletarlo, ma non solo, anche e soprattutto tra chi si innesca. Nessun problema sociale esiste in se stesso: è necessario un atto di valutazione per renderlo tale. Gli atti di valutazione scattano quasi sempre al di là della consapevolezza e ciò (sulla base del pensiero fenomenologico) consente di percepire la realtà oggettiva come un fenomeno, cioè appare alla nostra mente come percezione o conoscenza soggettiva.

L'aspetto interessante è problematizzare il problema stesso. Ovvero una visione critica nei confronti di ciò che appare come una questione naturale, dove il bisogno del singolo situa la percezione sociale di *problema*. E qui sta l'aspetto forse più vicino alla teoria della complessità, aver chiaro il fatto che anche i *bisogni* stessi ricadono entro le categorie socialmente costruite che determinano il giudizio

¹⁵² Folgheraiter F., *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, FrancoAngeli, Milano, 1998, p.265.

dell'azione.

L'ultimo testo riferito al mondo dell'assistenza sociale, adottato dalle Università di Trieste e Roma Tre, è quello di Allegri E., *Il servizio sociale di comunità*, Carocci, Roma, 2015. A differenza degli altri, che si concentrano principalmente sull'aspetto individuale della relazione di assistenza, l'autrice prende in esame il lavoro a livello comunitario. Il servizio sociale di comunità è l'approccio complesso che il servizio sociale adotta per concorrere allo sviluppo della comunità locale, utilizzando le conoscenze, il metodo, gli strumenti e le tecniche specifici della professione e adattando le proprie funzioni alle esigenze del territorio oggetto di intervento. Il servizio sociale di comunità, attraverso l'analisi, la ricerca, la progettazione, l'intervento e la valutazione, promuove iniziative con la collettività e collega persone e gruppi tra loro perché intraprendano azioni utili a fronteggiare problemi e conflitti comuni. L'intento è sensibilizzare i cittadini al senso di appartenenza di comunità per promuovere partecipazione alla costruzione del benessere sociale. In questo modo è possibile considerare i problemi individuali in termini di problemi sociali, per affrontare i quali la collettività si dovrebbe attivare in modo intenzionale.

La logica sottesa prevede l'adozione di un approccio collaborativo tra diversi attori, basato sulla partecipazione di rappresentanti della comunità in tutte le fasi (co-costruzione). Ciò che vale per il singolo, vale altrettanto per la collettività. La capacità di fornire gli strumenti ideali a favorire l'interrelazione ha, anche in questa tipologia di approccio, un ruolo chiave. Tra le diverse declinazioni della ricerca, la ricerca-azione tende a equilibrare il rapporto tra la conoscenza e l'applicazione attraverso un processo ciclico, che alterna fasi di conoscenza a momenti di intervento. In questo senso rientra tutto il filone analizzato nei precedenti capitoli; non è più possibile per le scienze sociali suddividere nettamente l'analisi teorica da quella empirica, esse si influenzano vicendevolmente dando importanti contributi. La locuzione ricerca-azione è stata introdotta da Lewin (1946) per definire un tipo di ricerca comparata sulle condizioni e gli effetti delle varie forme di azione sociale, con l'obiettivo di promuovere l'azione sociale stessa. La ricerca-azione partecipata, che costituisce una variante della ricerca-azione, è uno strumento importante nel lavoro di comunità. Obiettivi e funzioni della ricerca-azione partecipata sono la conoscenza, l'apprendimento e il cambiamento, aspetti interdipendenti, perché la ricerca-azione partecipata integra intervento, formazione e ricerca in un'azione sinergica finalizzata al cambiamento (Allegri, 2015).

Anche questo approccio sostiene che la realtà sia una rete complessa di significato costruito sulle relazioni fra persone. Un assistente sociale per comprenderle, e pertanto agire nel modo corretto per fornire un supporto, deve adottare taluni strumenti metodologici che favoriscano la coesione, l'ascolto, l'azione collettiva e l'identità di gruppo.

5.1 Alcune considerazioni.

I corsi universitari che si occupano di formare un assistente sociale hanno ben chiara la svolta di paradigma che interessò le scienze umane. Posso dire che di tutti i testi che ho letto (riportandone dei brevissimi *focus*) nemmeno uno tralasciava o trascurava le problematiche emerse nei capitoli precedenti. Tuttavia nel caso del testo di Corbetta (1999), l'autore considera ancora due rotte di ricerca, l'una più formale e precisa, l'altra più narrativa e contestuale. Nel gruppo di testi che ho considerato è l'unico la cui finalità non sia quella di applicare la metodologia al lavoro sociale, ma alla ricerca sociologica; ciò spinge ad una lettura differente, soprattutto perché se, come è emerso in tutti gli altri manuali, il compito principale dell'assistente sociale sia creare un cambiamento in risposta ad un bisogno, quello di un sociologo è epistemologico e accademico (in passato, vedi capitolo 1, anche la sociologia voleva trovare nelle leggi il modo di indirizzare la società, ora si accontenta di cambiare nei suoi lettori alcune visioni del mondo).

Negli altri testi, pur mantenendosi un'attenzione costante al ruolo dell'assistente sociale come ricercatore, spesso sono mancate precisazioni sui termini (divenuti "naturalisti" nel tempo) di tipo classificatorio, *professionista*, *cliente*, *bisogno*, *patologia* (e molti altri), forse ritenuti come espressione della realtà che rappresentano. Non sempre infatti sono individuati come strumenti di comodo su cui una comunità si è messa d'accordo per semplificare le realtà complesse. Supponiamo che una maestra dica ai bambini di disegnare un albero; essi faranno pressappoco quello che gli è stato detto: disegneranno un tronco e una folta chioma, perché sono d'accordo su una base comune per cui il termine *albero* denoti quel tale *oggetto reale* che è provvisto di radici, tronco, rami e foglie; tuttavia sanno che l'albero disegnato da X non sarà uguale a quello disegnato da Y, poiché ognuno ha in testa la propria idea di albero e poiché l'insieme *albero* contiene tutte le specie arboree del mondo. Se però la maestra chiedesse di disegnare un *albero di Natale*, allora le cose cambierebbero radicalmente. L'albero in questione (probabilmente) sarebbe un abete, in questo caso sarebbe più probabile che tutti i bambini avessero in mente lo "stesso" albero (nel limite), poiché infatti il bambino X non ha in mente l'abete sotto cui il bambino Y e suo nonno fecero una fotografia l'estate scorsa. Allo stesso modo c'è l'immagine comune che i termini dei manuali per assistenti sociali denotino ontologicamente gli enti, ovvero siano un modo semplificato per intendere l'*n* numero di casi particolari. Tuttavia sono più sicuri che l'immagine comune denotata sia del tipo *albero quindi abete*.

Al contrario, un po' come fece Pietro Abelardo nella *Logica nostrorum petitioni sociorum*¹⁵³ (composta intorno al 1120), che andò contro l'affermazione del suo maestro Roscellino che diceva «L'Universale è vox» come carattere della realtà fisica, bisogna ricordarsi che il termine che universalizza è «*sermo*» ossia *segno, nota*. Proprio come per le categorie di Bateson, è bene tenere a mente di fare un nodo al fazzoletto dei “termini comuni”, per avere chiara la loro *praticità* e la loro *parzialità*.

Rimanendo alla sola lettura del testo (perciò sottolineo di nuovo il limite di questo lavoro), non so in che modo i suggerimenti della manualistica siano messi in pratica dagli assistenti sociali. Probabilmente, se fosse possibile una ricerca in questo senso, potrebbe emergere con più vigore l'idea che metodo e azione siano ancora più interdipendenti, non soltanto nell'osservazione del ricercatore, ma nel lavoro dell'assistente sociale che ha una precisa finalità, ma si trova a doverla ripensare, rinegoziare, dubitarne, stupirsi e scontrarsi con una spaventevole incertezza.

6. Uno sguardo alla manualistica per infermieri.

Questa parte presenta gli stessi limiti della precedente. Il mio approccio, anche in questo caso, è stato di lettura e riflessione sui testi. Di seguito riporto alcuni brevi riferimenti in merito al contenuto teorico, quanto la trasformazione della visione sull'essere umano abbia influito sulla pratica infermieristica e quanto sia stato innanzitutto un lungo processo storico (non soltanto metodologico). Le parti più propriamente tecniche, ovvero quelle che fanno riferimento al *modus operandi* della disciplina, saranno prese in considerazione soltanto se strettamente connesse all'intenzione di questo lavoro.

Il primo manuale che prendo in considerazione è quello di Paolo C. Motta, *Introduzione alle scienze infermieristiche*, Carocci Faber, Roma, 2002, adottato dalle Università di Brescia, Firenze, Ferrara e dell'Insubria. È un testo che si propone di fornire una panoramica sul ruolo, i valori, i problemi e le prospettive della professione infermieristica nell'attuale sistema sociale e sanitario. Destinato in primo luogo agli studenti dei corsi di laurea in Scienze Infermieristiche, il testo affronta i temi istituzionali dell'infermieristica. Dai fondamenti teorici dell'assistenza infermieristica come disciplina, a un'ampia trattazione della sua evoluzione storica, per arrivare a una disamina delle elaborazioni teoriche che più ne hanno caratterizzato lo sviluppo. Particolare risalto è dato agli aspetti

¹⁵³ Pietro Abelardo, *Logica nostrorum petitioni sociorum* in: B. Geyer (a cura di), Peter Abaelards Philosophische Schriften, Beiträge zur Geschichte der Philosophie und Theologie des Mittelalters vol 21, Vol 4, Aschendorff, Münster, 1933.

metodologici e relazionali dell'assistenza al malato, con i capitoli dedicati al processo diagnostico e alla pianificazione dell'assistenza.

È interessante notare come nella prima parte sia dato spazio alla definizione di ciò che si ritiene *normale* e ciò che invece si ritiene *patologico*. La nozione di *salute*, dal dopoguerra, ha rivestito sempre più un significato politico oltre che di integrità psicofisica: ne sono testimonianza i testi dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (1946), dove la salute non si riduce alla semplice assenza di una malattia; la Conferenza sull'Assistenza Primaria ad Alma Ata (ora Almaty) nel 1978, dove la salute è anche la società nel suo insieme, le sue scelte politiche, economiche e sociali; la Conferenza della Salute a Ottawa nel 1986, il cui significato è la capacità di un individuo di realizzare le proprie aspirazioni e i propri bisogni e di adattarsi all'ambiente.

Spesso la disciplina, nel corso del tempo, ebbe varie modalità di approccio e intervento, da una parte quello tecnicistico, legato ad un'idea di comportamento standardizzato e burocratizzato sottovalutando la soggettività e l'individualità della dignità dei pazienti. La tecnica è sicuramente una componente essenziale, tuttavia non è esclusiva. Dall'altro l'aspetto relazionale, preso in considerazione da Marie Françoise Collère secondo la quale: "il processo assistenziale parte dall'incontro tra due o più esseri viventi, ognuno dei quali è in possesso di alcuni elementi del processo stesso. Questo processo si pone all'incrocio di un sistema di scambio tra diverse fonti per arrivare a determinare la natura delle cure da fornire e i mezzi con cui metterle in opera".¹⁵⁴

I molteplici paradigmi sono indagati scrupolosamente e, per ognuno di essi, l'infermiere è chiamato a dare un significato su cui fondare le proprie azioni. A partire dal paradigma salute/malattia, sull'essere umano (come funzionante biologicamente, simbolicamente e socialmente) e i suoi bisogni, le condizioni ambientali, fino al paradigma dell'assistenza infermieristica, viene proposta una visione olistica che comprende la complessità del significato di "*star bene*", decentrando l'aspetto di cura come ripristino di una condizione pregressa. L'insorgere di una malattia non è mono-causale, dunque dipende da molteplici fattori. Inoltre, per comprendere l'entità di un bisogno, l'assistenza infermieristica richiede la raccolta di dati quantitativi e qualitativi allo stesso tempo. Anche a livello infermieristico il colloquio riveste un ruolo molto importante che determina la comprensione di eventi contestuali, di vita quotidiana, aspetti culturali che concorrono a sostenere l'azione assistenziale. La disciplina, nel corso degli anni, ha subito numerose trasformazioni sotto la spinta di costanti indagini metodologiche e con l'insorgere di risposte a quesiti teorici ed etici continuamente riformulati.

¹⁵⁴ Marie Françoise Collière, *Aiutare a vivere*, Sorbona, Milano, 1992, I ed. orig. 1982, pp.129-130.

Un altro manuale si occupa di affrontare in modo critico la pratica infermieristica e le sue complesse implicazioni sociali, politiche, etiche, economiche e tecniche. Il testo di Smeltzer S.C e Bare B.G. Brunner Suddarth, *Infermieristica medico-chirurgica*, Casa Editrice Ambrosiana, Milano, 2006, è adottato dalle Università di Torino e Chieti Pescara. I capitoli sono stati distribuiti in due volumi. Il primo volume è destinato a coprire il bisogno formativo degli insegnamenti di infermieristica del secondo anno di corso, il secondo volume invece è destinato a soddisfare quello del terzo anno di corso. Il primo volume è suddiviso in nove unità. Nella sua prima parte (unità 1 e 2) affronta i concetti di base dell'infermieristica. Nella terza e quarta unità vengono discussi i problemi generali dell'assistenza infermieristica. Nelle successive cinque unità (dalla 5 alla 9), viene presentato il fabbisogno assistenziale delle persone con bisogni sanitari e/o alterazioni delle funzioni indotte da patologie a carico dei principali sistemi corporei. Nell'edizione italiana sono approfonditi gli aspetti giuridico-istituzionali che caratterizzano la professione nel nostro Paese.

Il manuale affronta numerose questioni che comprendono non soltanto le competenze tecniche, ma anche aspetti etici. Tuttavia fa proprio il compito di un'assistenza centrata sulla persona (il che comporta una ricollocazione della relazione, quindi della produzione di benessere come obiettivo intrinseco e non separato), il lavoro di squadra e la collaborazione interdisciplinari, la pratica basata sulle evidenze scientifiche (soprattutto fondate sull'osservazione empirica), il miglioramento della qualità, sicurezza e uso dell'informatica. In questo senso, la professione viene definita nella sua complessità, il cui scopo è dare risposta ad un bisogno sociale. L'*American Nurses Association* (ANA), nel suo *Social Policy Statement* (Statuto dell'Associazione, 2010b) e negli *Scope and Standards of Practice* (2010a, pag. 1), ha definito l'assistenza infermieristica come “la protezione, la promozione e l'ottimizzazione della salute e delle capacità [dell'individuo], la prevenzione della malattia e delle lesioni, l'alleviamento delle sofferenze attraverso la diagnosi e il trattamento della risposta umana, e la difesa della cura dell'individuo, delle famiglie, delle comunità e delle popolazioni” (pag. 3). Questa definizione cerca di andare oltre la visione monodirezionale di cura, poiché prende in considerazione anche aspetti preventivi, che riguardano il benessere ambientale, collocano l'assistito all'interno di un contesto ampio quale la famiglia, la comunità e la cultura, aspetti che nella pratica medica (e nella definizione stessa di malattia) spesso si intersecano o sovrappongono.

L'assistenza infermieristica è la diagnosi e il trattamento delle risposte umane alla salute e alla malattia e pertanto si concentra su un'ampia gamma di fenomeni. Gli infermieri professionisti che lavorano in contesti istituzionali, orientati alla comunità o basati sulla comunità svolgono tre ruoli principali: il ruolo del professionista, che include l'insegnamento e la collaborazione; il ruolo di leadership; e il

ruolo della ricerca. Sebbene ogni ruolo comporti responsabilità specifiche, questi ruoli sono caratteristici di tutte le posizioni infermieristiche e si relazionano tra loro. Essi sono pensati per soddisfare le esigenze immediate e future degli assistiti che sono i principali destinatari di cure infermieristiche. Spesso, gli infermieri agiscono in una combinazione di ruoli per fornire un'assistenza completa al paziente (Smeltzer, Bare, Hinkle, Cheever, 2006).

Il pensiero critico, adattato al lavoro dell'assistenza infermieristica, acquista un ruolo fondamentale. Riporto le componenti che il manuale ritiene essenziali per attuare tale pensiero nella pratica, da esso si possono evincere alcuni particolari che più volte ho ricordato in altri contesti di ricerca.

- Ask questions to determine why certain developments have occurred and to see whether more information is needed to understand the situation accurately.
- Gather as much relevant information as possible to consider as many factors as possible.
- Validate the information presented to make sure that it is accurate (not just supposition or opinion), that it makes sense, and that it is based on fact and evidence.
- Analyze the information to determine what it means and to see whether it forms clusters or patterns that point to certain conclusions.
- Draw on past clinical experience and knowledge to explain what is happening and to anticipate what might happen next, acknowledging personal bias and cultural influences.
- Maintain a flexible attitude that allows the facts to guide thinking and takes into account all possibilities.
- Consider available options and examine each in terms of its advantages and disadvantages
- Formulate decisions that reflect creativity and independent decision making.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Smeltzer, Bare, Hinkle, Cheever, *Brunner and Suddarth's Textbook of Medical-Surgical Nursing*, the Point, R. R. Donnelley-Willard, 2006, p.25. Di seguito la mia traduzione:

- Porre domande per determinare il motivo per cui si sono verificati determinati sviluppi e per vedere se siano necessarie ulteriori informazioni per comprendere la situazione in modo accurato.
- Raccogliere quante più informazioni rilevanti possibili per considerare quanti più fattori possibili.
- Verificare le informazioni presentate per assicurarsi che siano accurate (non solo supposizioni o opinioni), che abbiano senso e che siano basate su fatti e prove.
- Analizzare le informazioni per determinare cosa significano e per vedere se formano gruppi o schemi che puntano a determinate conclusioni.
- Attingere alle esperienze e alle conoscenze cliniche passate per spiegare cosa sta succedendo e anticipare cosa potrebbe accadere dopo, riconoscendo i pregiudizi personali e le influenze culturali.
- Mantenere un atteggiamento flessibile che permetta ai fatti di guidare il pensiero e tenga conto di tutte le possibilità.
- Considerare le opzioni disponibili ed esaminare ciascuna in termini di vantaggi e svantaggi.
- Formulare decisioni che riflettano la creatività e il processo decisionale indipendente.

Con questo tipo di atteggiamento, il ruolo del professionista così come quello dell'*arte* viene rimesso in discussione. Il pensiero critico diviene un'abilità multidimensionale, un processo cognitivo o mentale o un insieme di procedure, utile ad osservare la situazione da punti di vista differenti. Implica il ragionamento e il pensiero mirato, sistematico, riflessivo, razionale (in questo senso legato all'idea causale) e orientato al risultato basato su un corpo di conoscenze, nonché l'esame e l'analisi di tutte le informazioni e le idee disponibili. Il pensiero critico porta alla formulazione di conclusioni e alternative che sono le più appropriate per la situazione. Sebbene molte definizioni di pensiero critico siano state offerte in varie discipline, alcuni temi coerenti all'interno di tali definizioni sono da un lato un fondamento sulla conoscenza formale e informale; dall'altro la disponibilità e l'utilità di porre domande; ed infine (fattore principale) la capacità di sviluppare soluzioni nuove, anche quelle che non si adattano allo standard o allo stato attuale delle conoscenze o degli atteggiamenti messi in campo a livello scientifico. La disponibilità e l'apertura a vari punti di vista sono inerenti al pensiero critico ed è importante mettere in discussione lo stato attuale di una situazione o di una conoscenza (Jackson, 2004). Il pensiero critico include la meta-cognizione, l'esame del proprio ragionamento o dei propri processi di pensiero, per aiutare a perfezionare le capacità di pensiero (Wilkinson, 2001). I giudizi e le decisioni indipendenti evolvono da una solida base di conoscenze e dalla capacità di sintetizzare le informazioni nel contesto in cui vengono presentate. La pratica infermieristica nella società odierna richiede l'uso di capacità di pensiero critico di alto livello all'interno del processo infermieristico. Il pensiero critico migliora il processo decisionale clinico, aiutando a identificare i bisogni degli assistiti e a determinare le migliori azioni infermieristiche che li aiuteranno a soddisfare tali bisogni (Smeltzer, Bare, Hinkle, Cheever, 2006).

Un altro aspetto interessante che il testo non sottovaluta sono i dati circa la persona assistita, come quelli biografici, la narrazione del malessere, il problema di salute attuale o la malattia attuale, la storia passata, la storia di famiglia, la revisione di tutto ciò entro un sistema complesso. Tali consigli ridanno senso al ruolo dell'assistito come co-produttore di benessere finalizzato alla chiarificazione e soddisfazione di un bisogno.

Del prossimo testo, vorrei evidenziare un aspetto che nella manualistica degli assistenti sociali e degli educatori professionali non ho trovato, ovvero il ruolo e l'importanza della *leadership* come strumento che si rivela utile nel "prendersi cura". Il manuale in questione è quello di Barbara K. Timby, *Fondamenti di assistenza infermieristica. Concetti e abilità cliniche di base*, McGraw-Hill, Milano, 2011, adottato dalle Università di Ferrara, Siena, Brescia e dell'Insubria. La filosofia del testo poggia su alcuni concetti chiave: la natura olistica dell'assistenza infermieristica; il suo mettere al centro la persona assistita e la sua rete di persone significative, che l'infermiere deve coinvolgere ed

educare, mentre persegue gli obiettivi di salute desiderati. L'edizione italiana è un adattamento dall'originale americano, del quale mantiene intatto l'apparato pedagogico e la spinta a esercitare il pensiero clinico e ad applicare le conoscenze acquisite. Riguardo ai contenuti, invece, gli interventi sono stati su due livelli: uno "macroscopico", che ha riguardato l'inserimento o la riscrittura di interi capitoli; uno "microscopico", che ha comportato l'adattamento di ogni riferimento alla realtà italiana: in particolare tutti i modelli di documentazione presenti sul testo americano sono stati sostituiti con modelli italiani.

Ora, ho trovato insolito che in un manuale per infermieri sia affrontato in modo analitico il problema della *leadership*. L'autrice sottolinea che l'infermiere, oltre alle competenze proprie della mansione, deve avere qualche nozione "gestionale" affinché le relazioni e azioni di cura possano concretizzarsi anche nel rapporto con persone non professioniste. Pertanto il testo prevede una definizione di *leadership* che implica qualità legate al carattere e al comportamento di una persona, nonché ai ruoli all'interno di un gruppo o di un'organizzazione. Si richiede che una persona abbia la capacità di guidare e influenzare un'altra persona o un gruppo sia riguardo al modo di pensare sia di raggiungere obiettivi comuni o fornire ispirazione per il cambiamento. Marquis e Huston (2008, p.5) affermano che i leader spesso non hanno poteri delegati, ma ottengono il loro potere attraverso altri mezzi, come l'influenza; hanno una più ampia varietà di ruoli rispetto ai manager; potrebbero non far parte dell'organizzazione formale; si concentrano sul processo di gruppo, sulla raccolta di informazioni, sul feedback e valorizzano gli altri; enfatizzano le relazioni interpersonali (Timby, 2010). Gli infermieri devono avere capacità di pianificazione, organizzazione e dirigenza per raggiungere specifici obiettivi, sapendo inoltre coordinare le risorse in loro possesso.

Tuttavia questa particolare visione di operatore sanitario rischia di restituire un'immagine di assistente autoritario, che agisce con scaltrezza da politico, ha una certa ragionevolezza poiché opera in modo obiettivo o come un investitore che può permettersi di mettere a rischio un capitale. Descritto in questo modo, viene meno l'immagine empatica del lavoro di cura che nelle parti successive è categoricamente sostenuta.

Infatti sono descritte tre fasi della relazione: la prima in cui l'infermiere incontra l'assistito, dimostrando innanzitutto cortesia, ascolto attivo, empatia, competenza e comunicazione adeguata, collaborazione e sostegno nell'assistenza sanitaria del "cliente" (in letteratura anglosassone *client* è utilizzato a partire dal significato latino di *cliens* ossia nell'antica Roma i *clientes* erano uomini formalmente liberi, ma legati da particolari vincoli giuridici, morali ed economici, in un rapporto di subordinazione, a un'altra persona, collocata socialmente più in alto, il *patronus*). La seconda si riferisce al lavoro che prevede la progettazione reciproca della cura dell'assistito e la sua messa in

opera. Entrambe le figure sono chiamate a partecipare attivamente. Per esempio l'infermiere dovrà sempre essere a conoscenza delle preferenze dietetiche della persona con cui si relaziona, per rispetto delle sue caratteristiche che sono uniche. Inoltre dovrà sapere in che modo intervenire, seguendo i ritmi dell'assistito, poiché fare troppo o non fare nulla sono entrambi dannosi. Non da ultimo l'infermiere dovrà garantire l'indipendenza nella cura di sé promuovendo autostima e dignità nell'assistito. L'ultima e terza fase è quella conclusiva in cui l'infermiere e il *cliente* concordano reciprocamente sul fatto che i problemi di salute siano migliorati e i servizi infermieristici non siano più necessari. Tuttavia l'infermiere deve saper riconoscere che non vi siano complicazioni o fattori che portino ad un inasprimento della malattia; inoltre con un atteggiamento compassionevole e premuroso deve aiutare l'assistito nel passaggio a una vita indipendente (Timby, 2010).

Anche nel manuale di Craven RF, Hirnle CJ. *Principi fondamentali dell'assistenza infermieristica*. Casa Editrice Ambrosiana, Milano, 2007, adottato dalle Università di Torino, Chieti Pescara, Bologna, Milano Bicocca, si affrontano le stesse problematiche dei precedenti testi, con un breve *focus* sull'origine storica della professione. Tuttavia, per ciò che interessa questo lavoro, mi concentrerò sull'aspetto teorico/metodologico proposto nel volume.

Un'attenzione particolare è data all'*Evidence-Based Practice* (EBP) che è un approccio all'assistenza sanitaria che si rende conto che il ragionamento fisiopatologico e l'esperienza personale sono necessari, ma non sufficienti, per prendere decisioni. Questa tecnica enfatizza il processo decisionale basato sulle migliori prove disponibili (di solito dalla letteratura di ricerca) e l'uso di studi sui risultati per guidare le decisioni (Polit & Beck, 2018). Il concetto di EBP si è evoluto negli ultimi 35 anni. Le decisioni mediche dovrebbero essere basate, per quanto possibile, su solide basi di prove scientifiche di alto livello che dovrebbero integrare le competenze cliniche individuali con le migliori prove cliniche esterne disponibili dalla ricerca sistematica (The Cochrane Collaboration, 2018). L'uso dei risultati degli studi scientifici è indicato nella letteratura infermieristica come assistenza infermieristica basata sull'evidenza (LoBiondo-Wood & Haber, 2017).

«Gli infermieri interessati a migliorare la salute dei loro pazienti si impegnano in un'indagine sistematica progettata per sviluppare prove affidabili, che costituiscono la base per EBP (Polit & Beck, 2018). I modelli esposti attraverso il metodo predittivo e la ricerca possono prevedere i futuri risultati infermieristici e produrre conoscenze essenziali per la pratica sanitaria (Crockett, 2013). Gli infermieri impegnati nell'assistenza olistica devono possedere una conoscenza complessa che comprende forme di conoscenza sia soggettive che oggettive, che insieme alla riflessione

costituiscono il "tutto" della conoscenza infermieristica (Mantzoukas & Jasper, 2008)»¹⁵⁶. Ora, da queste brevi affermazioni mi sembra di rilevare l'idea che attraverso un certo tipo di ricerca si possa ottenere una prassi conoscitiva corretta e che da quest'ultima l'infermiere sia facilitato a prevedere il futuro di certi eventi sanitari. Un altro aspetto non ben chiarito sono le "forme di conoscenza soggettive e oggettive". Fino a che punto un esame medico può essere definito oggettivo? Ovvero, supponendo l'inoculazione di un liquido di contrasto per una risonanza magnetica, in che modo teoretico il Gadolinio si può dire faccia emergere un dato oggettivo? La questione di fondo è sempre l'osservazione che dà origine ad un pensiero scientifico (il quale mostra una verità), non si tratta di criticare l'efficacia del contrasto.

La problematica della ricerca verte attorno al modo in cui si trova una risposta, così come e da chi viene sollevata la domanda. Il metodo scientifico, il metodo di risoluzione dei problemi e il processo infermieristico utilizzano tutti il metodo di ricerca. I modi per cercare e trovare risposte e acquisire conoscenze in qualsiasi campo includono lezioni formali e informali, esperienze cliniche, discussioni con compagni di corso o gruppi di esperti, risoluzione di problemi scientifici, corsi di formazione continua e studi di ricerca pertinenti all'area di interesse. Questi metodi di ricerca della conoscenza hanno le seguenti caratteristiche comuni: identificare ciò di cui si ha bisogno di sapere o si è curiosi, decidere l'approccio per individuare una risposta, l'elaborazione di un piano, l'implementazione del piano, la valutazione delle prove (Craven, Hirnle, Henshaw, 2021).

I metodi di ricerca possono essere, qualitativi, quantitativi o un misto dei due. La metodologia quantitativa viene definita in questo modo dal punto di vista della prospettiva filosofica: "Una realtà che può essere obiettivamente osservata dal ricercatore", il tipo di ragionamento che vi concorre è deduttivo, il ruolo del ricercatore è di controllo e costruzione della struttura logica, le strategie di intervento sono il controllo e la manipolazione delle situazioni e l'analisi dei numeri con test statistici, lavorando con un grande numero di soggetti, infine i metodi di verifica possono essere non-sperimentali, correlazionali, quasi sperimentali o sperimentali (Schmidt, N. A., & Brown, J. M., 2015). Mentre quella qualitativa è definita in questo modo: "Molteplici realtà che sono soggettive, che accadono entro il contesto delle situazioni", il tipo di ragionamento messo in campo è principalmente induttivo, il ruolo del ricercatore è partecipativo e processuale, le strategie di intervento sono quella "naturalistica" (del cui significato terminologico tuttavia non ho avuto una chiara comprensione), permettere alle situazioni di svilupparsi senza interferenze, analizzare le parole per individuare i temi, lavorare con un piccolo numero di partecipanti, facendo uso di strumenti di

¹⁵⁶ Craven, Hirnle, Henshaw, *Fundamentals of Nursing, Concepts and Competencies for Practice*, IX edizione, Philadelphia, 2021, p.37.

verifica fenomenologici, etnografici, derivati dalla *Grounded Theory* e storici (Schmidt, N. A., & Brown, J. M., 2015). Entrambi questi brevi sunti sono contenuti all'interno di una scheda che vuol semplificare gli approcci metodologici, è evidente che questa presentazione appare riduttiva, tuttavia è comprensibile che le intenzioni del volume siano ben altre, ma va sempre tenuto presente che (come ricordavo nelle parti precedenti) il significato è costruito in modo diverso a seconda del metodo con cui vengono “raccolti” ed analizzati i dati.

Il testo di Wilkinson J. *Processo Infermieristico e Pensiero critico*. Milano, Casa Editrice Ambrosiana, 2013, adottato dalle Università di Ferrara, Parma, Siena e Statale di Milano, persegue l'obiettivo di favorire la comprensione e l'applicazione del processo infermieristico nel concreto dell'esercizio professionale, stimolando nel lettore lo sviluppo delle capacità di *problem solving* e di pensiero critico, la cui funzione nell'ambito del processo stesso costituisce il filo conduttore dell'opera. A tale scopo, con uno stile interattivo, utilizza numerosi esempi concreti, esercitazioni e casi clinici tratti dalla realtà. La caratteristica peculiare del testo è una trattazione approfondita del concetto di pensiero critico e dei suoi aspetti specifici. Nel volume inoltre vengono utilizzati i principali linguaggi standard dell'infermieristica, con particolare riferimento alla tassonomia delle diagnosi infermieristiche NANDA-I (*North American Nursing Diagnosis Association – International*), alla classificazione NOC (*Nursing Outcome Classification*) dei risultati infermieristici e alla classificazione NIC degli interventi infermieristici. Approfondimenti sulle dimensioni culturale, spirituale, etica e giuridica, sono finalizzati ad aumentare la consapevolezza dell'operatore sanitario sulla natura dei problemi che l'infermiere affronta nella pratica professionale, e ad aiutarlo ad applicare il processo infermieristico nel modo più “rigoroso”.

Anche in questo testo vengono approfonditamente descritte le fasi di intervento dell'infermiere. Dalla valutazione, che è la prima fase e viene compiuta per cercare più informazioni possibili sull'assistito, riferendosi tanto allo storico quanto agli esami medici pregressi, risultati o test eseguiti in laboratorio. Dove tuttavia non è analizzato con precisione il modo in cui un colloquio debba essere condotto. Il secondo passo è quello della diagnosi, dove l'infermiere comprende il bisogno del paziente, basato su un'attenta revisione della valutazione sui dati. Ora il termine *diagnosi* non deve essere confuso con quello medico, il significato in questo caso riflette le risposte del paziente ai reali o potenziali problemi di salute e sono diverse dalle diagnosi mediche. Il terzo ed il quarto passaggio del processo infermieristico coinvolgono entrambi la pianificazione. Essa può essere divisa a sua volta in due passi, quella di previsione e quella di intervento. Il prodotto finale della fase di pianificazione è un piano di cura infermieristico olistico, fondato sui problemi e i punti di forza del paziente. Quindi emerge la compartecipazione dell'assistito, ovvero egli esplicita i risultati che si aspetta dalla relazione di cura,

guidando in questo modo l'intervento infermieristico. Quest'ultimo sarà guidato innanzitutto dalle conoscenze proprie dell'infermiere, calate all'interno del contesto di aspettative del paziente, l'intervento inoltre si baserà sul metodo dell'*evidence based* (EBP, già visto sopra). La valutazione è il passaggio finale, dove l'intervento viene analizzato e rapportato agli obiettivi preposti e rivisto se non ha sortito l'effetto sperato (Wilkinson, 2015).

A questo punto, ha senso dare breve spazio alla classificazione tassonomica NANDA-I che riguarda principalmente la diagnosi infermieristica. Una tassonomia è un sistema per classificare idee o oggetti in base alle caratteristiche che li accomunano (in questo senso sono molto simili alle categorie aristoteliche o alla tassonomia vegetale proposta da Linneo), per esempio la tavola periodica classifica gli elementi chimici in base alla loro massa atomica e al numero di protoni. Allo stesso tempo la classificazione NANDA-INTERNAZIONALE è il primo uso di linguaggio standardizzato a livello infermieristico introdotto negli anni '70 per la diagnosi infermieristica. Questa tassonomia include più di duecento categorie diagnostiche con eziologie, fattori di rischio e caratteristiche che le definiscono. La diagnosi secondo tale metodo è composta da quattro parti: l'etichetta/categoria, la definizione, le caratteristiche di definizione, e i fattori correlati o di rischio. L'etichetta diagnostica è una parola che rappresenta un modello di spunti correlati e descrive un problema o una risposta di benessere come ad esempio l'Immagine Corporea Disturbata (Wilkinson, 2015). La definizione spiega il significato di etichetta e lo distingue da diagnosi infermieristiche simili. I segnali (segni e sintomi) che consentono di identificare un problema o un fattore che favorisca benessere, sono chiamati caratteristiche di definizione. Esse implicano che l'infermiere vada oltre l'etichetta/categoria per identificare nei dati le caratteristiche che effettivamente verificano quella categoria. I segnali, le condizioni o le circostanze che causano, precedono, influenzano, contribuiscono a, o sono in qualche modo associati al problema (etichetta), sono chiamati fattori correlati. Possono essere fisiopatologici, psicologici, sociali, correlati alla terapia, situazionali, dovuti all'invecchiamento, ecc. Tuttavia l'autrice mette in guardia il lettore dicendo che la lista non è esaustiva, così come il fatto che il corpo umano è tanto complesso da poter essere incasellato in questa tassonomia solo parzialmente. L'ultimo aspetto preso in considerazione sono i fattori di rischio. Essi sono eventi, circostanze o condizioni che aumentano la vulnerabilità di una persona o di un gruppo. Possono essere fattori ambientali, fisiologici, psicologici, genetici o chimici (Wilkinson, 2015).

La *Nursing Interventions Classification* (NIC) come classificazione degli interventi infermieristici, tiene in considerazione la riflessione teorica che sottende la pratica. La *cura olistica*, che consente di osservare la persona come un intero (non solo singolarmente nelle sue parti), influisce sulle modalità di intervento che supera l'idea di individuo come unico agente di cura per ridare spazio a contesti più

ampi come la famiglia, gli amici, le paure o le credenze culturali. *Privilegiare la personalità*, nel senso che il paziente merita un'attenzione profonda proprio per la dignità che conserva in quanto essere umano, riconoscendone in questo senso l'unicità. *Momenti di cura interpersonale*, dove per cura interpersonale si intende più un aspetto etico che pratico, ovvero la relazione interpersonale che si instaura con la persona in cura è essa stessa parte di quel processo. *La presenza personale* è un aspetto tanto importante quanto delicato. L'infermiere è presente psicologicamente, emotivamente e fisicamente, partecipando alle emozioni proprie di quel momento di un assistito. Un esempio particolarmente calzante è la presenza che in questi anni di pandemia gli operatori sanitari, unico possibile contatto umano con il paziente, hanno costantemente mantenuto, in questo senso dando dignità anche alla morte, purtroppo vissuta in contesti di emarginazione. Il *comfort*, ossia far sentire la persona in cura a suo agio, è un altro compito che l'infermiere deve considerare per limitare il livello di dolore fisico ma non solo. Un altro aspetto che deve essere costantemente messo in pratica è *l'ascolto attivo*, da cui sottende l'intuizione che consente di agire nel miglior modo possibile. Un'altra parte importante del NIC è la *cura spirituale*, infatti proprio perché una persona non è semplicemente un insieme di reazioni fisiologiche, è importante che l'infermiere sappia riconoscere quando un paziente esplicita un bisogno spirituale (soprattutto in un contesto di malattia grave). Altro aspetto da non sottovalutare, secondo l'autrice, è la *cura rispetto alla famiglia*, essa infatti ricopre un ruolo essenziale nel processo. Qualsiasi tipo di famiglia si presenti, l'infermiere deve intervenire secondo il codice etico evitando di fomentare le disuguaglianze per far sì che l'assistito si trovi a suo agio. Infine non devono essere trascurate le *competenze culturali* e pertanto le differenze di costume mantengono intatta la propria dignità (Wilkinson, 2015).

Un altro volume che affronta la questione della classificazione NANDA-I è quello di Herdman T.H., Kamitsuru S. *Diagnosi Infermieristiche - Definizioni e classificazione*. A cura di NANDA International, 2015–2017, adottato dalle Università di Milano Bicocca e Bologna. Invero questo testo tratta principalmente le novità emerse dalla revisione della tassonomia NANDA-I occorsa negli anni 2015-2017. È la guida ufficiale alle diagnosi infermieristiche riviste e approvate da NANDA International. In questa edizione, le autrici hanno descritto nei capitoli introduttivi i concetti fondamentali in maniera chiara ed esaustiva per gli studenti di infermieristica e hanno fornito ai professionisti infermieri le conoscenze di cui hanno bisogno per comprendere la valutazione iniziale, il ragionamento diagnostico che guida all'identificazione della diagnosi infermieristica, la funzione e l'utilizzo della struttura tassonomica; inoltre è presente la modifica della maggior parte delle definizioni delle diagnosi infermieristiche, con particolare riferimento alle diagnosi di rischio; e la standardizzazione dei termini utilizzati per gli indicatori diagnostici (caratteristiche definenti, fattori

correlati, fattori di rischio, condizioni associate e popolazioni a rischio) per un'ulteriore chiarezza per gli studenti e gli infermieri clinici.

Anche in questo caso è fornita un'analisi accurata delle modalità di valutazione, le quali vengono effettuate attraverso segni cruciali, interviste al paziente e alla famiglia, esami medici e l'osservazione dei dati storici sul paziente, inoltre l'infermiere registra i punti di forza e quelli di rischio. Questo lavoro comporta sia una valutazione intellettuale che interpersonale dell'azione (Herdman T.H., Kamitsuru S, 2017). Rispetto ai medici, che in questo caso le autrici ritengono si riferiscano principalmente a dati oggettivi (la cui oggettività peraltro è un enorme problema, poiché anche la medicina è una scienza empirica che procede per tentativi), gli infermieri fanno riferimento sia a dati soggettivi che a dati oggettivi. E con ciò viene costruita una divisione del lavoro per cui i medici non si devono occupare (per dirla con la fenomenologia di Husserl) del corpo vissuto ma solo del *Korper* – l'oggetto “inanimato” – mentre la parte soggettiva è abbandonata solo agli infermieri. Una divisione del lavoro che a me appare pernicioso. I dati soggettivi in particolare sarebbero le idee del paziente riguardo la percezione e i pensieri sulla propria salute, vita quotidiana, confort, relazioni, ecc. I dati oggettivi sarebbero quelli invece che gli infermieri evincono dall'osservazione dei pazienti, degli esami medici e dei test diagnostici.

Sempre seguendo questo approccio diagnostico, brevemente introdotto nei punti precedenti, anche il testo di Carpenito Moyet L.J., *Diagnosi infermieristiche. Applicazione alla pratica clinica.*, Milano, CEA, 2012, adottato dalle Università di Ferrara, dell'Insubria, di Firenze e Bologna, affronta il problema dell'applicazione della teoria alla pratica.

La salute, come ormai è chiaro, lungi dall'essere la semplice condizione di assenza della malattia, è *dinamica*, sempre in cambiamento ed è influenzata dai modelli di interazione passati e presenti. È uno stato di benessere così come l'individuo (che lo vive) definisce. Anche il mondo infermieristico, col tempo, ha cambiato le categorie con cui definiva i propri assistiti; infatti non parla solo di pazienti diabetici, affetti da fibrosi cistica o oncologici, ma la ricerca infermieristica si è resa conto che questo tipo di categorie finiva per essere troppo riduttivo, pertanto ha concepito altre tipologie tassonomiche in grado di considerare aspetti relativamente medici. I compiti degli infermieri, in questo senso divengono molteplici e non vertono soltanto all'aspetto assistenziale, ma comprendono *screening* per individui, famiglie e comunità ad alto rischio insegnando strategie preventive, diagnosi e gestione di funzioni complesse alterate in contesti individuali, famigliari o di comunità, l'utilizzo di vari interventi e modalità, ad es. la consulenza, l'insegnamento, l'auto-aiuto, la medicina non convenzionale, la negoziazione (Carpenito Moyet, 2012).

A questo punto, per avere un attimo più chiaro il concetto proposto nella classificazione NANDA è utile narrarne brevemente la storia, così come proposta nel testo di Carpenito Moyet. Nel 1953, V. Fry ha introdotto il termine diagnosi infermieristica per descrivere un passaggio necessario nello sviluppo di un'assistenza infermieristica con obiettivo principale la formulazione di un piano di cura. Nel corso dei successivi vent'anni, in letteratura sono apparsi sporadicamente riferimenti alla diagnosi infermieristica. Nel 1973, l'*American Nurses Association* (ANA) ha pubblicato i suoi *Standards of Practice*; nel 1980 seguì con la sua dichiarazione sulla politica sociale, che ha definito l'assistenza infermieristica come “la diagnosi e il trattamento della risposta umana a problemi di salute effettivi o potenziali”. Nel marzo 1990, alla nona conferenza della *North American Nursing Diagnosis Association* (NANDA), l'Assemblea Generale ha approvato una definizione ufficiale di diagnosi infermieristica (NANDA, 1990):

«Nursing diagnosis is a clinical judgment about individual, family, or community responses to actual or potential health problems/life processes. Nursing diagnosis provides the basis for selection of nursing interventions to achieve outcomes for which the nurse is accountable».¹⁵⁷

La diagnosi in questo senso possiamo dire sia una rappresentazione. Si basa sull'osservazione “etnografica”, mediante interviste o colloqui oppure esami, che riguarda la vita di altre persone (con tutte le complessità culturali, sociali, economiche e di genere che sottende). Dall'analisi, ovvero da quel modo speciale di comprendere i dati, si fonda l'intervento vero e proprio cui ne scaturirà un risultato, non sempre così chiaro e il più delle volte incerto. Tuttavia l'intenzione di fondo è far sì che il paziente possa essere coinvolto in prima persona, con il contesto in cui vive, nel processo di cura. Tale prassi sicuramente ricolloca in una posizione centrale il ruolo del soggetto che spesso la pratica medica (Occidentale) tende ad obliare.

Il testo italiano di Saiani L, Brugnolli A. *Trattato di cure infermieristiche*. Napoli: Sorbona, Idelson-Gnocchi, 2014, adottato dalle università di Udine, Milano Bicocca e Torino, si fonda su un assunto, dopo che l'insegnamento è stato riconosciuto in ambito accademico (seppur con una lunga storia professionale), che nasce dall'esigenza di avere degli strumenti che forniscano un quadro sistematico e aggiornato dello “stato dell'arte” e indichi le piste di sviluppo da percorrere per il futuro di una disciplina che comporta la riflessione e l'azione nella cura. Con questo trattato le autrici si riferiscono in modo particolare alla professione così come viene svolta in ambito italiano (rispetto ai precedenti testi che, tolto quello di Motta, arrivavano tutti dal contesto americano). Questa esigenza è stata

¹⁵⁷ «La diagnosi infermieristica è un giudizio clinico sulle risposte individuali, familiari o comunitarie su processi di vita/problemi di salute attuali o potenziali. La diagnosi infermieristica fornisce la base per la scelta di intervento con lo scopo di ottenere i risultati di cui l'infermiera è responsabile». Traduzione mia. La definizione è stata rivista cambiando “the nurse is accountable” con “the nurse has accountability” (l'infermiera ha la responsabilità) alla conferenza nazionale NANDA-I tenutasi a Miami (Novembre, 2008).

motivata dalla percezione che i testi di assistenza finora utilizzati, quasi sempre traduzioni dal mondo anglosassone, propongono modelli culturali, metodologici e operativi non sempre adatti all'organizzazione sanitaria italiana. Tuttavia hanno rappresentato e rappresentano tuttora una fonte preziosa di confronto e studio (Saiani, Brugnolli, 2014).

Negli ultimi quindici anni l'Infermieristica italiana ha compiuto progressi importanti sul piano professionale e scientifico, testimoniati da un incremento considerevole di articoli, ricerche, volumi, riviste (per citare alcuni autori, Fain JA, 2004; Sironi C et al., 2010; Polit DF et al., 2013; Pencile A et al., 2002; Messina L et al., 2012; Bongiorno E et al., 2005; ed alcune riviste: *Assistenza infermieristica e ricerca* [2009]; AIOSS.IT; NEU; Orientamenti; Scenario; Professioni infermieristiche). In questo clima culturale e professionale le autrici hanno colto la sfida di elaborare un testo originale scritto da un gruppo di infermieri docenti e clinici, con l'intento di mettere a disposizione un trattato sulle cure infermieristiche che fosse aggiornato e nel contempo espressione del contesto sanitario e professionale italiano.

Assistenza infermieristica, *nursing*, cura, prendersi cura, *cure*, *caring*, *care* sono le parole che si utilizzano più frequentemente e spesso in modo interscambiabile per descrivere le relazioni e le attività di aiuto nella nostra società. Alcune di queste definiscono forme di aiuto professionale, altre sono utilizzate per descrivere comportamenti di solidarietà sociale e si fondano su atteggiamenti di disponibilità, condivisione, interesse per l'altro che non richiedono, per essere agite, alcuna forma di sapere strutturato. Ciascun termine porta con sé assonanze culturali, semantiche e contaminazioni che rendono difficile l'interpretazione univoca e la condivisione.

Il termine "Cura" si è arricchito di significati profondi anche grazie alla fenomenologia, che trova in M. Heidegger il primo filosofo ad essersi occupato di tale concetto, il quale in *Essere e Tempo* (1927) afferma che la cura è *pre-occupazione*¹⁵⁸, è soprattutto relazione con l'altro, la cura è la struttura dell'esistenza umana in quanto interpretazione ontologico-esistenziale dell'*Esserci* (*Dasein*). In *Essere e Tempo* Heidegger fa riferimento ad una antica favola che dà modo di significare l'importanza del concetto:

« Cura cum fluvium transiret, videt cretosum lutum sustulitque cogitabunda atque coepit fingere. Dum deliberat quid iam fecisset, Jovis intervenit. Rogat eum Cura ut det illi spiritum, et facile impetrat. Cui cum vellet Cura nomen ex sese ipsa imponere, Jovis prohibuit suumque nomen ei dandum esse dicitat. Dum Cura et Jovis

¹⁵⁸Ora, come mi è stato suggerito dal Prof. La Mendola, riflettere sul termine può aiutarci a contestualizzarne il significato. Questa idea che la cura è una "occupazione" e che essa debba avvenire "prima" è un po' come pre-parare che evoca il dover *parare prima* (gli eventuali attacchi, le cose che non vanno...). In italiano *occupare* non appare con un'accezione bellissima. Sa di militare, di riempire ma in modo poco pacifico. Occuparsi evoca l'idea del farsi travolgere da ciò che riguarda l'altro, un po' un'invasione: "mi occupo" suona opposto alla cura.

disceptant, Tellus surrexit simul suumque nomen esse volt cui corpus praebuerit suum. Sumpserunt Saturnum iudicem, is sic aecus iudicat : [198] ‘Tu Jovis quia spiritum dedisti, in morte spiritum, tuque Tellus, quia dedisti corpus, corpus recipito, Cura enim quia prima finxit, teneat quamdiu vixerit, Sed quae nunc de nomine eius vobis controversia est, homo vocetur, quia videtur esse factus ex humo.

‘La Cura’, mentre stava attraversando il fiume scorse del fango cretoso; pensierosa ne raccolse un po’ e incominciò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire che cosa avesse fatto interviene Giove. La ‘Cura’ lo prega di infondere lo spirito a quello che aveva formato, Giove glielo proibì e pretendeva che fosse imposto il proprio. Mentre la ‘Cura’ e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato formato fosse imposto il proprio nome, perché gli aveva dato una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò loro la seguente equa decisione: Tu, Giove, poiché hai dato lo spirito, alla morte riceverai lo spirito; tu, Terra, poiché hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fintanto che esso vivrà, lo possiede la Cura. Poiché la controversia riguarda il suo nome, si chiami homo poiché è fatto di humus (Terra)»¹⁵⁹.

Si ha cura del nutrimento o del riposo così come del corpo di un’altra persona: sull’aver cura si fonda l’organizzazione sociale e assistenziale. Le cure infermieristiche sono l’espressione di un legame profondo tra azioni competenti (tecnica) e disponibilità ad occuparsi e pre-occuparsi¹⁶⁰ intenzionalmente della persona assistita. Nel testo, a seconda del contesto l’assistito in una relazione di cura viene indicato come paziente, persona, persona assistita o utente, senza segnalare un termine univoco che avrebbe sicuramente limitato il modo di intendere il soggetto.

L’aspetto interessante sta nel fatto che le autrici non hanno utilizzato rigidamente strutture metodologiche quali le diagnosi infermieristiche (su modello americano), una data teoria o un modello, ad esempio i modelli funzionali di salute, per evitare che il metodo prevalga sui contenuti. Tuttavia è implicito che negli esempi proposti sottenda un modello teorico che ne descriva le caratteristiche e i risultati. Negli esempi il metodo deduttivo (dall’universale al particolare) ha guidato la ricerca di un progetto di intervento: per ogni problema di salute, l’osservazione parte da un accertamento generale, via via sempre più mirato, per arrivare all’identificazione diagnostica e sintetica del problema, proseguendo nella gestione assistenziale, fino alla definizione di indicatori di risultato (Saiani, Brugnolli, 2014).

Nell’accertamento le autrici si sono dedicate all’elenco dei dati da raccogliere, senza suddividerli in oggettivi e soggettivi, o classificarli in base ai metodi di rilevazione (intervista, osservazione, esame obiettivo). Le autrici hanno identificato gli elementi dello stile di vita abituale, quelli che fanno capire come si è verificato il problema, i dati correlati a fattori di rischio o causali. Hanno presentato i principali strumenti-scale a supporto della raccolta dati e le indagini diagnostiche specifiche. Nel

¹⁵⁹ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 2008, pp. 240-241.

¹⁶⁰ Vedi nota 156.

sintetizzare il problema del paziente e i fattori correlati hanno utilizzato talvolta le definizioni diagnostiche NANDA, altre volte descrizioni più libere e vicine al linguaggio infermieristico italiano. Le diagnosi infermieristiche hanno il pregio di uniformare il linguaggio professionale ma, in base alla loro esperienza, troppe volte il tentativo di incasellare i dati in diagnosi infermieristiche predefinite fa perdere di vista i problemi reali e specifici della persona assistita (Saiani, Brugnolli, 2014).

La scelta degli interventi assistenziali deve essere basata, oltre che sulla conoscenza del paziente e delle sue preferenze, sui principi di fisiopatologia e sulle migliori evidenze di ricerca disponibili; uno degli aspetti innovativi di questo testo è proprio sostenere l'appropriatezza degli interventi con motivazioni fisiopatologiche ed evidenze di ricerca aggiornate al 2010.

Il testo di Manzoni E, Lusignani M, Mazzoleni B. *Storia e filosofia dell'assistenza infermieristica*. Milano, CEA; 2019, rispetto ai precedenti manuali si riferisce (come si evince dal titolo stesso) all'aspetto storico e teorico che ha guidato la nascita e l'evoluzione della disciplina. Esso è adottato dalle Università di Milano Bicocca, Statale di Milano e dell'Insubria. Non sto ad indicare i singoli passaggi che hanno portato all'odierna professione infermieristica, tuttavia è utile riportare alcune caratteristiche che dagli anni '70/'80 del secolo scorso hanno contribuito ad una revisione degli assunti teorico-pratici su cui essa si fondava.

L'intervento infermieristico, prima degli anni '80, era considerato principalmente tecnico, ovvero l'operatore sanitario ad esempio compiva delle azioni quotidiane come la prova della pressione arteriosa o il giro delle camerate per distribuire le terapie, e ciò non richiedeva nessun tipo di approccio più empatico. Con il manuale della Cantarelli (1986), basato sul concetto di gerarchie di *bisogno* proposto da Maslow A. (1971)¹⁶¹, la figura dell'assistito diviene il destinatario principale e su cui si concentra la pratica di cura. L'individuo esprime i bisogni che richiedono un'assistenza unicamente infermieristica, mentre l'infermiere risponde ai bisogni dell'individuo con una specifica prestazione infermieristica. Seguendo i piani di Maslow (semplificandoli un po'), ogni essere umano vive la propria vita soddisfacendo i propri bisogni, tuttavia essi non si esauriscono con quelli primari, infatti si completano con il raggiungimento dei gradi superiori che attivano una vita sociale e culturale. A questo livello si inseriscono anche i bisogni di assistenza infermieristica, qui la competenza culturale (intesa semplicemente con ciò che viene appreso nella vita) non è più sufficiente, così subentra la competenza disciplinare propria dell'infermiere (in questo senso diviene *manager* della pratica di cura). Il nucleo centrale della teoria ruota attorno al concetto di essere umano e di bisogno, quest'ultimo inteso come condizione necessaria per vivere. Ogni essere umano risponde

¹⁶¹ Maggiormente approfondito nel mondo anglosassone poiché è la base su cui si fonda la diagnosi infermieristica.

ai propri bisogni in modo diverso, in alcune fasi della vita ha bisogno degli altri in modo *generico*, come il neonato o l'anziano, da questo deriva necessariamente un'azione di assistenza come può essere un figlio che aiuta un suo genitore anziano a mangiare o una madre che allatta il figlio e lo cresce. Quest'azione è una competenza culturale, derivata non da una competenza specifica ma dalla "trasmissione culturale" di un gruppo sociale. Diverso invece sono le azioni compensatorie di assistenza infermieristica che richiedono delle competenze disciplinari specificatamente infermieristiche. Queste azioni sono determinate da almeno tre componenti: la prima è la componente bio-fisiologica (che rappresenta un bisogno oggettivo e universale, anche se lo è soltanto a prima vista); la seconda è la componente psicologica; e la terza è quella socio-culturale. Il bisogno di assistenza infermieristica può essere di due tipi: manifesto, che si tramuta in domanda di assistenza infermieristica; non conosciuto, poiché è un bisogno di salute che potenzialmente si dovrebbe trasformare in bisogno manifesto e quindi in domanda. Questa trasformazione può essere attuata dall'infermiere. Le azioni svolte dall'infermiere in risposta al bisogno sono le prestazioni, ovvero i risultati conseguiti con lo svolgimento di determinate azioni (Manzoni E, Lusignani M, Mazzoleni B, 2019).

Un modello interessante, tra i tanti che nel corso della storia sono stati proposti (F. Nightingale, V. Henderson, H. E. Peplau), fu quello proposto da Rose Marie Rizzo Parse (1988), che viene definito teoria *Man-Living-Health*. Esso si fonda teoricamente sull'esistenzialismo di Sartre e sulla fenomenologia di Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Inoltre la Parse si rifà ai concetti della teoria infermieristica di Martha Rogers (1961; 1964; 1970), della quale utilizza i tre principi fondamentali (elicità, integralità e risonanza) ed i quattro concetti di base (campo di energia, apertura, modello ed organizzazione e quadrimensionalità). Per la sua teoria *Uomo-Vita-Salute*, la Parse individua nove presupposti fondamentali:

1. L'essere umano coesiste e allo stesso tempo co-costituisce modelli ritmici con l'ambiente (concetti di modello e organizzazione, co-costituzione e coesistenza).
2. L'essere umano è un essere aperto che sceglie liberamente il significato delle situazioni e si assume la responsabilità delle decisioni (concetti di campo di energia, apertura e libertà di situazione).
3. L'essere umano è un'unità vivente che co-costituisce di continuo modelli di relazione (concetti di campo di energia, modello e organizzazione e co-costituzione).
4. L'essere umano è multidimensionalmente trascendente con il possibile (concetti di apertura, quadrimensionalità e libertà nelle situazioni).

5. La salute è un processo aperto in divenire, sperimentato dall'uomo (concetti di apertura, co-costituzione e libertà nelle situazioni).
6. La salute è un processo ritmico di co-costituzione della relazione uomo-ambiente (concetti di modello e organizzazione, co-costituzione e quadrimensionalità).
7. La salute corrisponde ai modelli dell'uomo di mettere in relazione priorità di valore (concetti di apertura, modello e organizzazione e libertà nella situazione).
8. La salute è un processo intersoggettivo di trascendenza secondo il possibile (concetti di apertura, coesistenza e libertà di situazione).
9. La salute è una scoperta negentropica dell'unità uomo (concetti di campo di energia, quadrimensionalità e coesistenza).

La concezione della Parse è olistica: l'essere umano è più della somma delle sue parti. Inoltre egli è in collegamento inscindibile con l'ambiente e attribuisce alle proprie esperienze un significato in base al proprio sistema di valori. In questo senso, infermieri, individui e famiglie si scambiano idee e situazioni, rendendo più chiaro il significato della situazione. L'infermiere aiuterà l'individuo e la famiglia a individuare l'armonia che esiste nel proprio vissuto. La locuzione co-creare modelli ritmici di relazione è vivere le unità paradossali di rivelare-nascondere e permettere-limitare, mentre si connette-separa. Il co-trascendere con il possibile significa potenziare le uniche vie per originare il processo di trasformazione. Si va oltre il significato del momento. L'infermiere guida l'individuo e la famiglia a cambiare i propri modelli di comportamento in merito alla salute. Coerentemente ai presupposti e ai principi sopraccitati, la Parse individua tre strutture teoriche (Manzoni E, Lusignani M, Mazzoleni B, 2019):

1. "*Powering*" (potenziare). Dare forza, dare potere, è un modo per rivelare-nascondere l'immaginazione. Nell'interazione dell'infermiera con l'individuo e la famiglia si produce maggiore chiarezza sul significato della situazione. Il significato quindi cambia aspetto.
2. "*Originating*" (originare). È una manifestazione di permettere-limitare valutando. Sincronizzando i ritmi della relazione si elabora un nuovo modo di stare insieme che mobilita la trascendenza.
3. "*Transforming*" (trasformare). Si manifesta attraverso il linguaggio del connettere e del separare. Afferma la Parse: "il cambiamento di vedute emerge nel parlare e muoversi con gli altri" (Parse, 1981).

La relazione di concetti, principi e strutture teoriche viene rappresentato graficamente dalla Parse, con triangoli, rettangoli ed ellissi, nel suo libro fondamentale *Man-Living-Health: A Theory of Nursing*. L'assistenza infermieristica è una scienza e un'arte. Il *nursing* è "un'affettuosa, reale presenza

con l'altro per promuovere la salute e la qualità della vita"(Parse, 1981). Non c'è posto, nella teoria della Parse, per i concetti di processo di nursing, di diagnosi infermieristica e di piano di assistenza. La Parse intende superare il meccanicismo, il riduttivismo e il paternalismo della medicina e dell'infermieristica contemporanee. Le decisioni in merito alla propria salute spettano all'utente. L'infermiera non prescrive e non impone il proprio sistema di valori, ma entra in relazione e promuove il cambiamento. Funge da guida e da insegnante. La teoria della Parse è astratta e complessa e richiede alle infermiere una preparazione filosofica notevole. Si presta a ricerche di tipo qualitativo, ma non quantitativo. Nella pratica permette un'assistenza personalizzata, secondo Manzoni, Lusignani e Mazzoleni (2019) questa teoria sarebbe difficile da applicare nelle situazioni di emergenza, nella cura dei pazienti incoscienti e nell'assistenza ai bambini.

Ora, non potendo approfondire ulteriormente il testo per ragioni di spazio, mi basta tenere fermo uno degli scopi principali che l'assistenza infermieristica ha mutuato dalle discipline umanistiche, ovvero la personalizzazione come necessaria alla realizzazione del suo obiettivo disciplinare. Le teorie filosofiche, nonché sociologiche ed antropologiche, permettono di identificare i fondamenti della disciplina infermieristica, su cui poi le specifiche tecniche trovano un ancoraggio *teor-etico*.

Un altro testo che si assomiglia al precedente (peraltro citato dallo stesso), adottato dalle Università dell'Insubria e dalla Statale di Milano, soprattutto per i temi trattati, è quello di Marisa Cantarelli, *Il modello delle prestazioni infermieristiche*, Masson 1997. Esso fa riferimento ai modelli che storicamente si sono susseguiti a partire da quello di Nightingale.

Il problema fondamentale tuttavia che l'autrice riconosce è che negli ultimi tempi, il tecnicismo dilagante, ha fatto perdere alla disciplina infermieristica il suo lato umanista. Infatti, l'operatività tecnica, pur nella sua componente essenziale (come *techne* appunto), non si esaurisce nella semplice affermazione che un essere umano sia tale poiché provvisto di specifiche caratteristiche biologiche, bensì che sia un organismo complesso composto da aspetti che esulano propriamente quelli chimico-fisiologici. Pertanto, l'infermiere deve avere ben chiaro che non sta compiendo un'azione standardizzata nei confronti di un *oggetto* che riceverà in modo aseptico tale operazione, ma dovrà far sì che l'assistito sia il fulcro stesso dell'assistenza personalizzata. In questo senso, di volta in volta il prendersi cura varia a seconda del soggetto con cui ci si relaziona, il che comporta un contesto che va al di là delle mura dell'ospedale stesso. Nel suo modello decisionale (Cantarelli, 1997), nove risposte sono di totale responsabilità infermieristica, (a sottolineare l'importanza decisionale che riveste questo professionista) e le restanti due sono in corresponsabilità con la figura medica. La corresponsabilità medico/infermieristica sottolinea che nell'erogare assistenza qualificata al paziente, medico e infermiere intervengono in simbiosi e ognuno dei quali ha responsabilità peculiari.

Brevemente, riporto nello specifico le singole voci del suo modello: bisogno di respirare, bisogno di alimentarsi e idratarsi, bisogno di eliminazione urinaria e intestinale, bisogno di igiene, bisogno di movimento, bisogno di riposo e sonno, bisogno di mantenere la funzione cardiocircolatorie, bisogno di un ambiente sicuro, bisogno di interazione nella comunicazione, bisogno di procedure terapeutiche, bisogno di procedure diagnostiche (Cantarelli, 1997). Come ricordavo già prima, la teoria del bisogno è ripresa dallo psicologo Abraham Maslow (1973, che in questo caso è gerarchica), tuttavia l'autrice ne modifica la valenza concentrandosi su bisogni di origine fisico e psicologica, senza trascurare minimamente le esigenze socioculturali del soggetto interessato.

È quindi valorizzata una visione sistemica delle persone nel loro contesto sociale. Le persone sono incorporate nei sistemi di relazioni. La persona è inserita in una famiglia che a sua volta è in un collettivo sociale più ampio (Pagnucci *et al.*, 2021). L'azione di salute è messa in atto in un ambiente - un contesto fisico e sociale / relazionale (che ha dimensioni economiche e di potere) - che può facilitarla o impedirle. L'ambiente è inteso come “fisico” (ad es. contesti comodi e puliti che promuovono la salute e la dignità di una persona) (Canzan *et al.*, 2014; Cashman, 2008; Griffiths & Sironi, 2005; Palese *et al.*, 2008; Papastavrou *et al.*, 2012; Piredda *et al.*, 2008) nonché “relazionale” con operatori sanitari, familiari e *caregivers* (Berte', Rancati, & Milos, 2015; Canzan *et al.*, 2014; Cashman, 2008; Giorgi, Bonfadini, & Silvia, 2016; Palese *et al.*, 2008; Papastavrou *et al.*, 2012; Simeone, Perrone, *et al.*, 2015; Simeone, Savini, Cohen, Alvaro, & Vellone, 2015). La salute è vista come un bene fondamentale e un interesse sociale collettivo come detto nella Costituzione della Repubblica Italiana a partire dal 1947. Essa si basa su una visione olistica della persona, che integra dimensioni fisiche (comprese le disfunzioni corporee), psicologiche, emotive, sociali ed economiche; è intesa come una qualità delle persone, derivante da livelli di equilibrio tra più componenti sistemiche (Daga, Corvo, Marucci, & Sansoni, 2014; Giorgi *et al.*, 2016). La salute (e la qualità della vita) è collegata al contesto sociale (compreso il contesto economico). Il contesto sociale influisce sulle possibilità d'accesso ai supporti sanitari, siano questi di tipo tecnico, farmacologico, psicologico e informativo (Daga *et al.*, 2014). La salute implica l'essere attivamente impegnati nella gestione delle informazioni, nel processo decisionale e nel processo di cura, prendendo in considerazione tutti gli aspetti della vita di una persona (ad es. sentimenti, aspettative, desideri e preoccupazioni) (Pagnucci *et al.*, 2021).

L'ultimo testo che riguarda la formazione per la professione infermieristica è quello di Daniels, Grendell, Wilkins. *Basi dell'assistenza infermieristica*. Piccin, 2014, adottato dalle Università di Napoli e di Siena. Questo manuale vuole rappresentare una sintesi tra i cambiamenti della professione infermieristica avvenuti a livello globale negli ultimi anni e le contemporanee trasformazioni del

sistema di formazione universitario ed istituzionale per le professioni sanitarie in Italia. La disciplina infermieristica quale scienza, il processo di *nursing*, le diagnosi infermieristiche, il linguaggio professionale sempre più condiviso, l'evoluzione tecnologica applicata alle tecniche infermieristiche e le nuove normative negli Stati Uniti, così come in Europa, hanno fornito grande impulso a livello internazionale per la formazione di base e per l'esercizio della professione di Infermiere. Il manuale pertanto si inserisce in tale contesto ampliando gli orizzonti della formazione di base (ovvero più propriamente tecnica) comprendendo le discipline di aree apparentemente lontane dall'esercizio professionale, che però fino a questo punto è emerso quanto siano importanti per fornire spunti di riflessione, come l'area umanistica, storica, psicologica e transculturale.

Le tecniche infermieristiche di base rimangono, comunque, il pilastro del testo con un'attenzione particolare alle principali procedure correlate alle diverse attività assistenziali, quali l'igiene, il sostegno, l'alimentazione e l'idratazione, la mobilitazione, l'assistenza nell'eliminazione urinaria e intestinale, il sonno-riposo, l'assistenza peri-operatoria, le medicazioni, la prevenzione e il trattamento delle lesioni da pressione, etc (Daniels, Grendell, Wilkins, 2014). Gli autori affrontano, inoltre, le principali problematiche dell'assistenza ponendole in relazione anche ai nuovi assetti organizzativi dei diversi sistemi sanitari e con le politiche sanitarie e professionali. Provenendo anche questo testo dal mondo anglosassone, i traduttori e ricercatori italiani hanno cercato di calare questo volume il più possibile (come per i testi precedenti) all'interno del contesto istituzionale e socio-politico italiano. Tuttavia di fondo rimane intatta la metodologia, in parte già vista precedentemente, che tende a sussumere l'intervento infermieristico entro i parametri della diagnosi infermieristica (con tutte le fasi che comporta).

6.1 Alcune considerazioni.

La disciplina infermieristica, lungi dall'essere semplicemente un comparto stagno di nozioni tecniche pronte all'uso, è un sapere in costante discussione. Questa caratteristica si può desumere dalla lettura dei manuali; a livello accademico infatti è in movimento una rivalutazione generale della professione a partire dalle sue fondamenta teoriche sino alle questioni metodologiche di intervento. Tuttavia, trovandosi ad essere un sapere di "confine", nel senso che si trova alla frontiera tra "rigore medico" e "pratica assistenziale", dove col primo intendo l'idea di "scienza oggettiva" con tutte le sue pesanti implicazioni e con la seconda invece l'insieme di prassi legate al *savoir faire* della disciplina, non ha ancora una piena consapevolezza di questo ruolo intermediario.

Dalle parti precedenti è emerso come il concetto di *salute* sia fundamentalmente mutato, inglobando aspetti della vita che prima rimanevano al di fuori di tale concezione. Essa si trova a condividere lo

spazio terminologico di *benessere* (il quale comprende molteplici luoghi, tra cui quello economico o di igiene), su di esso si fonda la dignità stessa di essere umano. L'assistenza infermieristica pertanto dev'essere centrata sulla persona, nella sua unicità. Da ciò deriva la sostanziale insufficienza della sola relazione tecnicista, ma subentra l'importanza del ruolo empatico, emotivo, di ascolto, co-costruttivo e di osservazione. Tuttavia l'infermiere, per poter dar vita a questa relazione unica, deve, attraverso un pensiero critico metacognitivo, verificare costantemente il suo operato in relazione alla visione che l'assistito ha di se stesso e della propria idea di salute. Se, da una parte tutte queste idee coincidono con quanto è emerso dalle indagini (spesso anche critiche) delle cosiddette scienze dello spirito (Dilthey, 1883), che (in parte) ho affrontato nelle pagine precedenti, dall'altro alcune caratteristiche cozzano a tal punto da rendere ancora più manifesti i quesiti e, per gli stessi, i dubbi in merito al significato di conoscenza.

La frattura sorta in seno alle riflessioni dell'epoca moderna, è tuttora visibile e “palpabile” nel modo con cui l'*oggettività* affascina ancora la ricerca, anche infermieristica, contribuendo a livello mondiale alla nascita di un linguaggio standardizzato, burocratico, incasellante, che possa rendersi utile a semplificare l'approccio infermieristico. Di certo questo modo di osservare il reale consente di trovare delle categorie che, attraverso la metafora del cigno nero ci consentono di dire che l'eccezione conferma la regola, tuttavia il particolare può benissimo rientrare nei parametri che giustificano la comparazione (anche il cigno nero ha le zampe palmate, le piume e il becco come quello bianco). Le solide basi scientifiche di un infermiere poggiano sulla concezione che taluni dati siano più *dati* di altri, che pertanto l'esame medico così come gli storici di una cartella clinica possano avere un peso diverso rispetto ai dati emersi da fattori contestuali o relazionali. La questione di nuovo non si rivolge al problema della validità, ma si fonda soprattutto sul valore. Gli uni e gli altri, come hanno messo in evidenza tutti i manuali che ho osservato, contribuiscono a dar vita ad un quadro di significati che l'infermiere è chiamato a ricomporre, basandosi sull'esperienza e la letteratura pregresse (assistenza infermieristica basata sull'evidenza); tanto il metodo quantitativo quanto quello qualitativo hanno il valore strumentale di aiutare l'infermiere a progettare, con l'assistito, un adeguato piano di cura.

Dai manuali emerge la rilevanza dei sistemi relazionali nei quali la persona si identifica, essi comprendono l'ambiente entro cui si svolge quotidianamente la vita che in questo senso si esprime nella sua complessità. È emerso quanto sia indispensabile per la presa in carico infermieristica la considerazione di questi sistemi di relazione poiché la persona è inseparabile da essi. Il processo di cura rientra a sua volta all'interno della rete relazionale e il modo con cui viene costruita dà valore alla cura stessa. Tutte queste caratteristiche mi permettono di pensare che l'idea di una conoscenza

come processo e vissuto, nei manuali che preparano gli studenti della facoltà infermieristica alla professione, non sia per nulla ignorata o trascurata, anzi su di essa si fondino importanti riflessioni teoriche, utili sia a ripensare l'intervento concreto che a fornire spunti per discutere il proprio concetto di professionalità. Tuttavia spesso si trova a fare i conti con un modo "tradizionale" di intendere la relazione *infermiere-assistito*, che in un certo senso priva di dignità la stessa professione, relegando l'intervento all'ombra di quello medico.

In fondo, l'aspetto umano del prendersi cura ha il potere di ridare centralità al corpo nella sua interezza (e la mente anche ad un Cartesio non sembrerebbe tanto staccata), così come quello di fondare la relazione con l'infermiere o il medico su un rapporto di *fiducia*. Proprio come descrive con semplicità Tiziano Terzani, narrando la sua esperienza di cura.

«Stavo seduto in una comoda poltrona che pareva quella di un'astronave, godevo di un vasetto di fiori, modesti ma veri, sul davanzale della finestra e ascoltavo la carissima, giovane infermiera che mi raccontava del suo di andare a vivere in una casa al mare in California. Mi sentivo a mio agio, in buone mani; mi piaceva quel colore forte, quasi fosforescente, del liquido che entrava nel mio corpo – mi pareva un segno della sua efficacia – e restai male quando, finito quello, la ragazza attaccò all'alimentatore un nuovo sacchetto, l'ultimo componente del cocktail, con dentro una roba incolore come l'acqua che non riuscivo a immaginare potesse farmi alcunché. Sugerii che tingessero quel liquido scialbo di un bel verde smeraldo o di viola per aggiungere una sua forza psicologica a quella chimica. L'infermiera rise. "È un'idea!" Era una attenta. Osservava i pazienti e aveva notato come ognuno ha un suo modo di affrontare la chemioterapia. C'è chi la fa meditando, chi si porta dietro un walkman per farla ascoltando la sua musica preferita; c'è chi invece si agita, ne soffre come di una tortura perché psicologicamente non la vede come una possibile cura e soprattutto non ne accetta le conseguenze, gli effetti negativi che – si sa – verranno. "Lei sembra si diverta", disse.»¹⁶²

Prima di concludere questa parte, prendendo in considerazione i manuali degli educatori professionali, desidero fare una piccola precisazione. Come si sarà notato, ho sempre parlato di *assistente sociale*, *infermiere*, e nella parte seguente di *educatore professionale* al maschile. In realtà la mia intenzione è darne un senso neutrale, proprio perché queste professioni tendono ad avere una connotazione di genere. Ho cercato di decentrare la generalizzazione secondo cui le professioni di cura siano principalmente prerogativa femminile. Anche questo è un aspetto culturale che difficilmente si riesce a scalfire; con questo piccolo trucco ho cercato, nel limite del possibile, di eludere questo stereotipo.

7. Uno sguardo alla manualistica per educatori professionali.

Come scrivevo già sopra, riferendomi ai corsi di pedagogia speciale, ho notato come non vi fosse nemmeno una corrispondenza di manuali fra le diverse facoltà. Taluni potrebbero ritenere che,

¹⁶² T. Terzani, *Un altro giro di giostra*, Tea, Milano, 2004, pp.31-32.

proprio perché non esiste una vera sistematicità della disciplina, il sapere possa essere parcellizzato in tante piccole strutture di significato entro cui si realizzano modi diversi di operare. E forse non sarebbe nemmeno un pensiero troppo errato, tuttavia se esistesse un modo univoco, come da manuale, per intendere le problematiche del vivere, le categorie entro cui racchiudere il reale finirebbero per descrivere in modo funzionale dei passaggi inferenziali formali sulla carta, ma molto macchinosi in concreto. In questo senso, è molto difficile per un educatore professionale evitare il ruolo del *deus ex machina*, che tutto controlla e comprende. Ciò non di meno, questa costante “lotta” è anche lo stimolo per ripensare sempre criticamente le strutture mentali che lo guidano nella rappresentazione delle situazioni. I manuali penso che trasmettano tutti questa tensione latente.

Il primo testo, di R. Caldin, F. Serra (a cura di), *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi*, Zancan, Padova, 2011, è adottato dall'Università di Bologna. Si concentra fondamentalmente sul rapporto e le relazioni che si instaurano fra l'educatore/pedagogo e la famiglia con figli disabili. È edito dalla Fondazione Zancan di Padova, la quale si occupa dello studio, della ricerca e della sperimentazione nell'ambito delle politiche sociali, sanitarie, educative, dei sistemi di *welfare* e dei servizi alla persona. Svolge le sue attività grazie alla collaborazione di molti studiosi ed esperti italiani e stranieri. Collabora con enti statali, regioni, province, aziende sanitarie, comuni, università, centri di studio italiani e internazionali e con soggetti privati per studi, ricerche e sperimentazioni¹⁶³.

Il testo si preoccupa di fornire degli strumenti utili a condurre la comunicazione della diagnosi ai genitori che si trovano ad avere un figlio portatore di *handicap*. Questo tipo di relazione deve essere centrato sul dialogo e l'ascolto, nella consapevolezza che l'educatore professionale “impara con” i genitori, i quali a loro volta vivono una situazione di spaesamento, ridefinizione della propria identità e del ruolo all'interno della famiglia. Anche in questo caso, come osservavo precedentemente, il concetto di *cura* assume un significato più complesso che si fonda innanzitutto sulla relazione, sul significato della *presa in carico* e sull'esperienza delle risorse che sono presenti nella famiglia, al di là degli aspetti deficitari. L'incontro domiciliare consente la prossimità, in questo senso hanno importanza tutti i contributi di ricerca che si concentrano sul particolare, favorendo una visione critica dei saperi e delle pratiche. L'obiettivo non è trovare problemi ed offrire soluzioni, (il più delle volte infatti esse sono parziali e momentanee), bensì riconoscere e valorizzare le risorse familiari.

Questa monografia restituisce in modo vivo l'idea che la relazione non univoca, educatore professionale, genitori e bambino/a disabile, sia il fulcro dell'azione stessa entro cui il cambiamento

¹⁶³ Di seguito il link del sito web di Fondazione Zancan. <https://www.fondazionezancan.it/fondazione>

coinvolge tutti. Il sapere non può sorgere da una serie di dati “raccolti” in modo indiscriminato, ma si evince anch’esso dalla complessità delle situazioni.

Il prossimo testo è quello di M.de Caris, L. Cottini, *Il Progetto individuale. Dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI*. Milano, Giunti, 2020, adottato dall’università di Bari. Esso prende in considerazione la costruzione del progetto educativo individuale, basandosi sull’ICF. Le istituzioni scolastiche (ma non solo, anche i centri che si occupano di persone con disabilità) sono chiamate a ripensare a tale progettazione a partire dalle istanze poste dalla prospettiva dei criteri per l’analisi del funzionamento sollecitati dall’*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2001). Si tratta di un modello descrittivo del funzionamento umano che sposta il *focus* dal deficit di una persona al suo contesto di vita e di relazione, prendendo in considerazione gli auspicabili comportamenti adattivi che essa riesce ad attivare in un contesto accessibile e facilitante (Lascioli e Pasqualotto, 2019). L’ICF esprime l’evoluzione del concetto di salute, che (come ormai è chiaro) da semplice assenza di malattia assume un significato multidimensionale. Gli enti statali e regionali pongono la richiesta di una progettualità educativa su base ICF, sollecitando le scuole e i centri a redigere per le persone con disabilità un piano sistematico e trasversale di programmazione educativa individualizzata che concepisca il funzionamento e la stessa disabilità in relazione con gli ambienti di apprendimento, prestando particolare attenzione al ruolo facilitante o ostacolante che le variabili contestuali possono esercitare sulla vita. In considerazione del contesto e dell’importanza che esso riveste nello sviluppo di una persona, comprendere come si comporta una persona in un determinato contesto di apprendimento e di relazione vuol dire costruire un quadro di analisi capace di far dialogare i problemi delle funzioni e delle strutture del corpo con quelle variabili contestuali che ostacolano o agevolano l’esecuzione di un compito/azione e il coinvolgimento in una situazione di vita e di apprendimento.

In questo modo, le informazioni fornite dall’ICF, sebbene siano utili a descrivere universalmente le situazioni che riguardano tutti i funzionamenti umani, quindi potenzialmente di tutte le persone, diventano ancora più funzionali per descrivere quelle variabili di funzionamento e di contesto legate ad una situazione di svantaggio e di disabilità. Transitare verso il PEI in chiave ICF diventa un’occasione preziosa nella misura in cui i processi di integrazione e di inclusione possono e devono affrancarsi dalla logica sequenziale che collega l’intervento al deficit, trovando una più ampia e giusta lettura all’interno di processualità di contesto. Significa andare oltre l’idea di disabilità come malattia per poi individuare le abilità residue in una logica di funzionamento, come sintesi del rapporto tra l’individuo e l’ambiente. In questo modo, i 206 contesti diventano elemento indispensabile per la descrizione e la comprensione del funzionamento umano e della stessa disabilità. Il *focus*, pertanto,

si sposta dai problemi della persona a quelli del contesto, che riguarda anche la strategia e la modalità di intervento. In quest'ottica, infatti, funzionamento e disabilità diventano conseguenza o risultato di una relazione positiva o negativa tra la condizione di salute della persona e i fattori ambientali o educativi che rappresentano le circostanze di apprendimento. In funzione di questa relazione, ambienti diversi possono avere un impatto molto diverso sulla stessa persona con una certa condizione di salute. Un ambiente con barriere o senza facilitatori ne limiterà la motilità o la possibilità di compiere particolari azioni; altri ambienti più facilitanti potranno invece favorirla (M.de Caris, L. Cottini, 2020).

Ora, paragonando ICF a NANDA-I, posso rimettere in discussione lo stesso problema che era già emerso (Cantarelli, 1996), ovvero fornire degli strumenti che possano semplificare la situazione è utile nella misura in cui sia possibile quantificare un numero di casi che rientrino in una specifica tassonomia. Pur essendo due campi assistenziali distinti, entrambi seguendo le politiche dell'OMS, utilizzano tabelle precostituite in grado di catalogare le azioni complesse della quotidianità. Questa operazione tuttavia non si limita semplicemente a descrivere i dati, bensì fornisce linee guida di intervento, che determineranno pertanto una specifica modalità di relazione (basata appunto su uno strumento formale). Tengo fermo il concetto che produrre rappresentazioni seguendo i passaggi lineari di una scheda tassonomica, la quale inferisce per punti da dati che si supporrebbero consequenziali, risulta limitante e riduttivo, soprattutto per quanto concerne l'aspetto di causalità (e il problema ad esso annesso, cfr. Hume, 1739).

Un altro testo che affronta la problematica del PEI, e tuttavia non si concentra soltanto su questa, è quello di AA.VV. *Disabilità intellettiva a scuola*. (2014). Trento: Erickson, adottato dall'Università di Udine.

Il PEI è il documento programmatico mediante il quale viene descritto e organizzato un intervento didattico e educativo multidimensionale individualizzato sulla base del funzionamento dell'alunno con disabilità intellettiva. La legge 104 del 1992¹⁶⁴ (detta anche Legge Quadro) individua alcuni momenti significativi dell'iter finalizzato all'integrazione scolastica dei bambini affetti da disabilità: l'individuazione dell'alunno come "persona handicappata"; la definizione di una diagnosi funzionale; la predisposizione di un profilo dinamico funzionale; la formulazione di un piano educativo individualizzato; le occasioni di verifica degli interventi realizzati e di aggiornamento della documentazione. La legge richiama anche l'esigenza di un'integrazione di tutte le competenze e le professionalità che entrano in gioco ovvero la scuola nelle sue diverse componenti (dirigente

¹⁶⁴ Nel link il testo della legge. https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/legge104_92.pdf

scolastico, docenti curricolari, docenti per il sostegno, collaboratori scolastici così come gli operatori delle ASL (aziende sanitarie locali), i genitori della persona con disabilità, lo stesso alunno, specie nella scuola secondaria superiore ed infine gli altri alunni.

Le finalità proprie del PEI sono di evitare il rischio di una “sanitarizzazione” degli interventi e valorizzare appieno gli aspetti educativi e didattici; l’approccio del PEI dovrà concentrarsi quindi sulle possibilità di recupero, sulle capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate. Il PEI dovrà tener conto da un lato delle potenzialità e aspirazioni del “disabile”, coinvolgendo lui e i suoi familiari nella definizione di linee di fondo, dall’altro dovrà prendere in considerazione una prospettiva che sappia guardare al futuro. Di fronte alle difficoltà dell’alunno di seguire la programmazione della classe e di partecipazione sociale, gli insegnanti dovranno elaborare delle forme di didattica individualizzata; cioè significherà costruire attività ed obiettivi su misura per la singola peculiarità di quell’alunno, ponendo particolare attenzione sui suoi punti di forza per impostare il lavoro. Nel redigere il PEI, tutti gli insegnanti dovranno essere coinvolti, perché l’integrazione di disabili deve riguardare tutti gli ambiti di vita scolastica. Infatti, le attività dell’insegnante di sostegno devono estendersi in una “funzione di sostegno” globale, che coinvolga la comunità scolastica nel suo insieme. Bisogna quindi superare lo stereotipo “alunno disabile-insegnante di sostegno”.

Anche in questo caso, il testo si concentra sull’aspetto “funzionale” sia dello strumento PEI quanto dell’alunno con disabilità. La finalità funzionale tuttavia deve essere costantemente considerata come un modo di approcciarsi all’esperienza educativa, uno fra i tanti, che non preclude la possibilità di sperimentare forme diverse e meno incasellanti, perché spesso (e lo so per esperienza personale) i dati vengono *costruiti* in base alle coincidenze situazionali (ad esempio l’urgenza di valutare un obiettivo entro un limitato periodo di tempo).

Il testo di P. Gaspari, *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, Anicia, Roma, 2012, adottato dall’Università di Urbino, si pone l’annoso obiettivo di affrontare le questioni epistemologiche che sottendono la pedagogia speciale, e per certi versi le scienze umane in generale. La sfida della complessità, che l’autore considera approfonditamente, sta nel porre un nuovo rapporto tra il sapere pedagogico e la soluzione dei problemi riguardanti la riflessione epistemologica della pedagogia speciale. Secondo Morin, come in parte avevo visto nel terzo capitolo, non vi è una sola via d’accesso alla conoscenza ma molteplici itinerari della complessità, la quale è un insieme di saperi multi/interdisciplinari. La complessità si fonda su un approccio critico-euristico aperto, che scardina schemi e pone nuove relazioni dando nuovo significato all’imprevedibilità. Intendere la pedagogia speciale come scienza della complessità e della diversità, significa non individuare soluzioni

funzionali nelle concrete situazioni dove si manifestano, evitando risposte standardizzate o precostituite (Gaspari, 2012). La disciplina deve avere la priorità di ridefinire, sperimentare teorie, metodi e strumenti nuovi. Inoltre la necessità di ingabbiare le differenti difficoltà entro parametri prestabiliti (anche su modello BES e ICF), così come il parametro economico quale motore della definizione di modelli educativi, possono creare teorie elitarie, escludenti e razziste. L'identità epistemologica della pedagogia speciale si rifà alla continua ricerca di prospettive di cambiamento, alla rivisitazione critica di approcci teorico-pratici, linguaggi, metodi. La rivendicazione dell'autonomia epistemologica della pedagogia speciale è definita da un percorso storico in cui ha subito politiche di subordinazione-dipendenza e deleghe deresponsabilizzanti che ne hanno reso difficile il riconoscimento di essa come scienza autonoma, fondata e connotata.

Nella definizione epistemologica la pedagogia speciale deve dialogare in modo complementare con le altre definizioni epistemologiche di altre discipline, in modo da ottenere un arricchimento culturale, storico ed esistenziale. Come scrisse Popper, l'identità di una disciplina scientifica deve essere aperta, dinamica, nonostante sia in continua ricerca di una stabile legittimazione. La pedagogia subisce questa condizione di fragilità epistemologica in quanto interscambia conoscenze con discipline più consolidate, poiché ha un'identità e un'interpretazione aperta e rischia la continua contaminazione (pur essendo un arricchimento). La "pedagogia della complessità" invece si riferisce ad un pensiero complesso, rompe gli schematismi, coglie le relazioni tra elementi disgiunti allo scopo di comprendere la multidimensionalità in una prospettiva di totalità integratrice. Essa in quanto scienza contemporanea richiede un metodo di ricerca pluralistico, dove teoria e storia, regolarità e caso si intrecciano in un metodo di indagine complesso e plurale. La complessità è una sfida che induce la pedagogia speciale ad uscire dal suo personale punto di vista per avventurarsi in un nuovo modello di conoscenza multidimensionale (Gaspari, 2012).

La complessità si rifà alle esigenze problematiche in quanto propone metodi e non leggi da adottare e non vuole semplificare le realtà ma relazionarle. Il discorso scientifico contemporaneo è passato da una descrizione dei processi di cambiamento effettuata mediante i termini di caso/necessità, ad una lettura-interpretazione dei vincoli-possibilità le cui relazioni si delineano e dipendono da contesti storico-evolutivi (Gaspari, 2012).

La pedagogia speciale della complessità e della diversità ne sottolinea la natura democratica, dinamica e aperta, disponibile al nuovo. Essa ha il compito più pregnante nella ricerca pedagogica, ovvero dare miglior articolazione all'ideale educativo, alla comprensione dei suoi meccanismi e al perseguimento dell'educazione per tutti. Nella ricerca è richiesta la collaborazione con numerose discipline, per allargare gli orizzonti, per avere una risposta ancor più mirata ai bisogni del soggetto

e perché esso non necessita solo di terapie funzionali ma anche di percorsi educativi didattici. L'epistemologia della disciplina non si fonda sulla definizione di limiti ma sulla capacità di oltrepassarli confrontandosi così con la realtà complessa e in divenire (Gaspari, 2012). La pedagogia speciale è una scienza sociale, per cui la sua costruzione scientifica è sia un "rispecchiamento" che una rappresentazione della realtà in quanto è il risultato di una continua attività interpretativa della realtà.

Il testo problematizza chiaramente gli aspetti teorici che hanno comportato grandi trasformazioni a livello scientifico. La ricollocazione dell'*oggetto di ricerca* in una rete di significazioni più ampia è il prerequisito minimo per fare scienza sociale.

Adottato dall'Università di Parma, il testo di Andrea Canevaro, *Nascere fragili*, EDB Edizioni Dehoniane, Bologna, 2015, non si concentra propriamente sul metodo di intervento, tuttavia indirettamente ne è costantemente influenzato, proponendo degli spunti alternativi nella definizione di disabilità. Innanzitutto rimette in discussione gli stereotipi legati al concetto di disabilità, i quali, argomenta l'autore, tendono ad evidenziare ulteriormente la fragilità. Tuttavia quest'ultima può essere lo stimolo da cui una persona può superare gli ostacoli e ottenere grandi risultati. La fragilità interpella. Il neonato è l'esempio perfetto di tale azione. Già dal primo momento in cui nasce, dal primo vagito, egli impara ad esistere, ad interpellare ed interpellarsi (Canevaro, 2015). Interpellare va a braccio con l'appartenere. E l'appartenere a volte dà vita a ciò che non dovrebbe. Ad esempio alla paura del diverso. Ciò che non appartiene ad un gruppo viene lasciato al di fuori, per tale motivo viene respinto. L'appartenenza può quindi divenire un imbroglio, legato alla chiusura di tale concetto. E tale imbroglio, simultaneamente, può generare chiusura in tutti gli aspetti della vita. Diventa necessario quindi associare il concetto dell'appartenenza e dell'interpellare all'apertura, e non alla chiusura (Canevaro, 2015).

L'elaborazione della percezione di sé è un passo importante nella conquista della propria autonomia. Se però una persona ha necessità di appoggiarsi sempre ad un'altra, come può raggiungere questa autonomia? La questione, dice l'autore, può essere risolta facilmente. Chi accompagna, perché lo fa e come? Se chi deve essere accompagnato sceglie la destinazione con l'accompagnatore, se l'accompagnatore sostiene e non "lavora passivamente", ma si fa compagno di viaggio dell'accompagnato, passeggiando con lui e non per lui, ecco che chi necessita di una assistenza può crescere autonomamente. La speranza è nel tempo. Se il tempo è di buona qualità, la speranza è florida. In caso contrario, questa è scarna. Chi vive da assistito in qualsiasi sfaccettatura della propria vita non vive il tempo, e di conseguenza non vive la speranza. Per questo motivo i prigionieri dei campi di sterminio erano disumanizzati: non avevano tempo e non avevano (di conseguenza)

speranza. La speranza è tempo ed attesa. Se l'attesa è di qualcosa di impossibile, ecco che allora diventa disperazione. La speranza è nel futuro, e non nel passato. La marginalità della fragilità è nell'assenza di stima nei confronti dei fragili. Non avere stima di sé in queste condizioni è drammatico (Canevaro, 2015).

Gli spunti suggeriti dal saggio sono molteplici, (non potendo riportarli per intero date le ragioni di tempo e spazio), desidero però segnalare come anche in un contesto non puramente teorico, le riflessioni proprio a partire dalla terminologia con cui ci si riferisce quotidianamente a certi aspetti della vita (*l'handicap in primis*), possano favorire introspezioni metacognitive. Le problematiche di relazione conoscitiva così come quelle di metodologia, a questo punto, assumono (ed è così anche per gli assistenti sociali e gli infermieri) una valenza etica. Dove per etica si intendono appunto i modi migliori per costruire la relazione, cui fa capo non tanto la teoresi scientifica quanto il *buonsenso*.

Il testo di Paolini M., *Chi sei tu per me? Persone con disabilità e operatori nel quotidiano*, Erickson, Trento, 2009, adottato dall'Università Ca' Foscari di Venezia, affronta le difficoltà esistenti in una relazione di cura fra operatore e persona disabile. Anche in questo caso, tutte le problematiche sperimentate a livello accademico e il tentativo di ripensarle finiscono per essere inglobate nella pratica quotidiana ed operativa.

L'educatore professionale deve essere in grado di attuare una serie di stratagemmi (e qui si fa sentire il richiamo a Becker) per interpretare la situazione che sta vivendo. In più casi, la relazione con una persona disabile passa attraverso significazioni non soltanto verbali. Spesso infatti intervengono lo sguardo, la gestualità, il modo di porsi e molti altri atteggiamenti che, se non altro, rimettono in discussione l'idea stereotipata di una comunicazione lineare fra un interlocutore e l'altro. Banalmente, l'educatore deve sempre chiedersi se ciò che ha detto, la persona disabile riesce a comprenderla. E non è un aspetto secondario. Pertanto l'operatore, che in una relazione con una persona portatrice di *handicap* ha un ruolo tendenzialmente autorevole, deve costantemente rimettere in discussione il proprio comunicare (se si vuole, questa idea è associabile a quella di pensiero critico esposta nei manuali di pratica infermieristica). Pertanto per limitare quel tipo di relazione "paternalistica" è importante che l'educatore si impegni ad *accogliere* l'alterità, anche nella sua forma più complessa. La relazione interpersonale è vista come un "dare" unidirezionale e non come un ambiente fatto di tante direzioni e in cui si è immersi. La persona accolta deve essere libera di arrivare come può e come crede; poi è lavoro dell'operatore quello di ricreare ogni volta le condizioni che permettano di avviare l'intervento, stabilire i tempi e preparare i luoghi. Per avere un atteggiamento di accoglienza positivo devo sapere chi sto per incontrare e cosa fare, tuttavia può sempre capitare di trovarsi in qualche situazione imprevista e per questo è anche richiesto una buona dose di capacità

d'improvvisazione (Paolini M., 2009). Oserei aggiungere che l'improvvisazione è forse l'aspetto che più caratterizza questo tipo di relazione.

Un altro testo che si concentra sulla metodologia è quello di Richard Foxx, *Tecniche base del metodo comportamentale per l'handicap grave e l'autismo*, Erickson, Trento, 2003, adottato dall'Università di Foggia. Esso, come già il titolo stesso dice, fa propria la metodologia comportamentista (che in numerose scienze sociali – soprattutto la psicologia – ha avuto ampio successo). Il metodo comportamentale si basa sull'osservazione diretta del comportamento della persona (sia o meno portatrice di *handicap*) attraverso osservazioni rigorose per descrivere i vari comportamenti e scomporli in tanti piccole unità osservabili così che si possano misurare in “termini oggettivi”. Il metodo comportamentale richiede buona capacità di pensare, scrivere e parlare in modo chiaro e preciso, ossia imparare a formulare gli obiettivi comportamentali. Il volume illustra in modo dettagliato l'intera gamma delle tecniche comportamentali di educazione speciale che mirano a sviluppare abilità e a ridurre comportamenti problema in persone con *handicap* grave o autismo. Il testo spiega le procedure di motivazione e di consolidamento degli apprendimenti, l'uso di aiuti verbali o gestuali, le procedure di costruzione di comportamenti complessi e di riduzione dei comportamenti problema.

Anche in questo caso, non mi addentro nelle questioni specifiche, tuttavia tengo ferma l'idea che certi assunti di fondo come la contestualità, la relazione conoscitiva, la co-costruzione del significato, la complessità della definizione, la riflessione autocritica, la specificità del particolare sono implicitamente riconosciuti, seppur il testo non ne faccia sempre esplicita menzione.

Il prossimo testo, rispetto ai precedenti, affronta una problematica in parte diversa che riguarda soprattutto i modelli di apprendimento e di insegnamento, si differenzia anche perché di matrice anglosassone. Il testo in questione è quello di D. Mitchell, *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Erickson, Trento, 2018, adottato dall'Università di Perugia.

Nel 2012 il governo Britannico ha introdotto l'*Achievement for All* (AFA), è un approccio che considera la scuola nel suo insieme e si focalizza sul miglioramento del rendimento di tutti i bambini e i ragazzi, in particolare di quel venti per cento della popolazione scolastica indicata come avente disabilità o BES. Ciò che occorre applicare in classe, è una vasta gamma di strategie didattiche efficaci in modo sistematico, esplicito e intensivo: giorno per giorno, minuto per minuto. Per insegnare efficacemente a discenti con BES serve avere a disposizione molte metodologie didattiche adatte a tutti gli studenti.

Il comportamentismo si concentra principalmente sulla modificazione del comportamento osservabile come risultato primario del processo di apprendimento; evidenzia l'importanza del ruolo degli stimoli esterni, specie del rinforzo e dell'insegnante nel trasmettere la conoscenza. Gli approcci costruttivisti e cognitivisti attingono sempre più dalle neuroscienze e sottolineano il ruolo dei discenti nella costruzione attiva della conoscenza. Si parla molto di costruttivismo e si fa riferimento agli studi di Vygotskij, in particolare ai suoi concetti di "zona di sviluppo prossimale" e di *scaffolding* (1934). Per garantire una buona qualità della vita degli alunni con BES gli insegnanti potrebbero basarsi sui migliori studi disponibili: basati sulla ricerca, fondati sul piano teorico, valutati da terzi, pubblicati su riviste *peer reviewed*, sostenibili, applicabili in scuola con contesti diversi che danno prova della loro efficacia. La figura dell'insegnante di sostegno ha il compito di sostenere e supportare gli studenti con disabilità nell'interazione con il contesto classe. Ma il problema principale è che spesso l'insegnante di sostegno si focalizza esclusivamente sul bambino con bisogni speciali e svolge quasi tutto il suo lavoro con questo. Un secondo problema riguardo agli insegnanti di sostegno è emerso in Inghilterra a fronte di alcune ricerche le quali hanno affermato che i bambini diventano completamente dipendenti da questi insegnanti a causa dell'eccessivo aiuto. Quindi bisogna riflettere sul rapporto tra l'insegnante curricolare e di sostegno come debbano lavorare insieme, come deve lavorare l'insegnante di sostegno con il singolo bambino. Mitchell dice che l'insegnante di sostegno deve essere visto come parte del gruppo degli insegnanti della classe, i quali lavorano insieme su basi eque pianificando e programmando per l'intera classe e non solo per l'alunno con bisogni speciali (Mitchell, 2018). Ovviamente l'insegnante dovrebbe accettare i bambini in tutta la loro diversità, si dovrebbe automaticamente lavorare per rendere il bambino indipendente, capace di risolvere i problemi e l'insegnante dovrebbe aiutarlo a guadagnare stima in se stesso. Includere non significa dunque, soddisfare esclusivamente i bisogni speciali di qualcuno ma riconoscere tutti i bisogni. Per fare questo è importante il lavoro di squadra tra insegnanti per condividere idee, esperienze, problemi e difficoltà cercando di risolverli attraverso l'aiuto e il supporto della ricerca come guida all'orientamento educativo e didattico.

L'applicazione efficace di una serie di strategie *evidence based* (Mitchell, 2018) implica un'attenta progettazione e una buona disponibilità di risorse. Un modello applicativo si articola in quattro fasi: 1) l'esplorazione e l'adozione (selezionando il programma più appropriato); 2) l'istituzione (formando gli studenti alla loro applicazione); 3) L'attuazione iniziale (affrontando le difficoltà); 4) la piena operatività (monitorando l'attuazione e i risultati). Alcuni autori hanno aggiunto altre due fasi: quella della sostenibilità (assicurando risorse a lungo termine); quella dello sviluppo (estendendo efficacemente il programma) (Mitchell, 2018).

Si definiscono strategie di insegnamento *evidence based* i metodi di insegnamento individuati e descritti con precisione, controllati, che dimostrano di essere efficaci nel produrre i risultati in una specifica popolazione di studenti. In generale i programmi più efficaci sono quelli che tengono conto di una buona varietà di strategie. L'efficacia dell'insegnamento è giudicata sulla base: di cosa aggiunge al bagaglio personale dell'alunno; al grado di autonomia successivamente raggiunto dagli studenti; infine al senso di benessere che si sviluppa negli alunni (Mitchell, 2018).

Se tale impianto potrebbe apparire da un lato molto restrittivo e in parte ancora legato all'idea di apprendimento standardizzato, entro cui è possibile controllare gli sviluppi e determinare, attraverso l'uso di strategie appropriate, un risultato soddisfacente. Dall'altro, l'autore, riprende in considerazione il ruolo interazionale dell'apprendimento, anche attraverso il concetto di *scaffolding*, dove l'insegnante di sostegno funge appunto da semplice impalcatura su cui si fonda l'interdipendenza degli obiettivi (a livello di classe, non solo del singolo), e l'importanza della relazione fra pari consente, oltre che l'inclusione, esperienze di apprendimento diversamente irrealizzabili. Il testo fornisce numerosi spunti pratici (soprattutto per gli insegnanti), per far sì che gli studenti con *handicap* possano sperimentare la scuola come luogo esperienziale assolutamente imprescindibile. Alcuni dei nuovi paradigmi della ricerca sociale sono il riflesso di questa metodologia.

Il testo di Chiappetta Cajola L., *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Anicia, Roma, 2015 è adottato dall'Università dell'Aquila. Esso approfondisce l'uso di strumenti "valutativi" quali l'ICF all'interno della dimensione scolastica, per poi fondare su di esso la costruzione di un piano educativo individualizzato.

Secondo l'autrice, per permettere all'allievo una piena integrazione e un pieno sviluppo personale, un elemento fondamentale della sua formazione deve essere l'orientamento. Esso è inteso come capacità progettuale in un'ottica di *life long learnig* (le famose *tre elle* delle politiche neoliberiste che da ormai quarant'anni prendono a picconate scuola e sanità), in quanto l'orientamento non si ferma soltanto all'età della scolarizzazione, ma deve guidare l'allievo anche nella vita da adulto (Chiappetta Cajola, 2015).

L'orientamento, in questo senso, non può prescindere da una didattica di qualità che permetta all'allievo di acquisire tali competenze (altra dea sacra neoliberista), decisionali e di gestione di punti cruciali o problematiche della sua esistenza, che gli permetta di affrontare il mondo e la società. L'orientamento mira così a far acquisire competenze orientative di base e competenze orientative specifiche. Le prime sono quelle che si acquisiscono in età evolutiva e che comprendono, cultura,

gestione, socializzazione, mentre le seconde si indirizzano alla risoluzione di compiti che caratterizzano la vita specifica di ogni singolo, come ad esempio prendere delle decisioni o avere consapevolezza delle proprie esperienze. Queste ultime, possono essere sviluppate solo attraverso l'aiuto di professionisti con interventi mirati e devono essere iniziati in età evolutiva quando la personalità è ancora in formazione e non già rigidamente definita (Chiappetta Cajola, 2015).

L'uso dell'ICF a scuola ha consentito di poter utilizzare uno strumento "medicalizzante" (ricordo che esso deriva dal lavoro dell'Organizzazione Mondiale di Sanità) per catalogare capacità e difficoltà di persone con disabilità (esso tuttavia potrebbe essere utilizzato per qualsiasi persona a prescindere dalle difficoltà che la caratterizzano). L'inserimento nel mondo della scuola dell'ICF da un lato contribuisce alla visione della disabilità come non soltanto problematica, ma dall'altro mette in luce la molteplicità di contesti che tocca.

Quindi sono riconosciute e valutate *barriere* che tendono a creare disabilità, ad esempio semplici strumenti tecnologici come *tablet* che per alcuni possono essere ostacoli insormontabili, e *facilitatori* che invece limitano la disabilità, come ad esempio corrimano sulle scalinate¹⁶⁵. In questo senso l'ICF contribuisce a dare valore all'aspetto ambientale e contestuale, mirando all'eliminazione di tutte le barriere, non soltanto architettoniche, ma anche culturali, sociali, alla carenza di sussidi tecnologici e agli stereotipi. Tuttavia, come ricordavo già in precedenza, si tratta di più di mille categorie standardizzate, esse non descrivono la totalità delle realtà possibili, danno semplicemente gli strumenti per discriminare alcune situazioni. Compiono un'azione riduttiva, questo aspetto è indiscutibile e non può essere dimenticato.

Il testo di Pavone M., *L'inclusione educativa: Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, ed. Mondadori, Milano, 2014, è adottato dall'Università di Messina. Esso affronta l'evoluzione storica della disciplina nel contesto italiano, prima di passare all'aspetto metodologico. Nel 1964 infatti la pedagogia speciale viene introdotta come materia, per la prima volta, in un corso universitario di Roma e affidata allo psicologo e pedagogo Roberto Zavalloni. La sua origine come cattedra indipendente è concomitante alla nascita della Neuropsichiatria infantile. Il ruolo ormai, a quasi sessant'anni dall'origine, è notevolmente cambiato e si rivolge principalmente a sollecitare e favorire la formazione globale della personalità dei soggetti con necessità educative particolari, valorizzandone le capacità (Pavone, 2014).

¹⁶⁵ Mi rendo conto che si tratta di un'estrema semplificazione, per approfondimenti in riferimento all'ICF rimando a <http://www.reteclassificazioni.it/WHODAS/WHODAS2019/index.html#14-15> (manuale promosso dall'OMS); ICF-CY. *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, a cura dell'OMS, Erickson, Trento, 2009.

Un compito della pedagogia speciale è quello di distinguere nel soggetto le componenti legate al disturbo clinico, ricercando tutte le condizioni utili ad annullare le barriere, cioè lo svantaggio e le difficoltà. La progettualità educativa cerca senza arrendersi di trovare il miglior equilibrio possibile tra consapevolezza della realtà della minorazione e apertura alla possibilità dell'esserci, tra "senso della realtà" e "senso della responsabilità" (Pavone, 2014). Per *educabilità* si intende l'apertura alla possibilità di orientarsi verso una propria meta. Essa si manifesta su due dimensioni: l'una quella del tempo, rappresentata dal futuro; l'altra, metodologica, consiste nella dilatazione dell'esperienza esistenziale dell'educando ed è orientata a sempre nuovi traguardi verso l'autonomia personale.

In questa ottica si inserisce a pieno titolo la "teoria della complessità", poiché l'attenzione rivolta all'individuo, non più come essere chiuso in se stesso e prevedibile, lo rappresenta come parte di molteplici relazioni e in continuo cambiamento. Pertanto la pedagogia diviene multidimensionale, in quanto pone sempre più l'accento sulla multi-causalità della condizione personale.

Anche in questo caso, il volume approfondisce (nel contesto pedagogico) ciò che la ricerca sociale, e più in generale le discipline umanistiche, hanno messo in evidenza, criticando ogni approccio riduzionista che semplificasse il *dato* snaturandolo.

Un altro testo che prende in considerazione molteplici modi di intendere la disabilità è quello di Bocci F. *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*, PensaMultimedia, Lecce, 2013, adottato dall'Università di Roma Tre. Lo sguardo che poniamo sulla persona alla quale ci accostiamo può generare relazione o negazione che si attua mediante la riduzione dell'altro al proprio sguardo. Può essere negata ogni importanza alla diversità sia banalizzandola sia devalorizzandola, ma può essere anche studiata la diversità per comprenderla e quindi per migliorare, aumentare le proprie conoscenze e per comparare ed esaminare le caratteristiche che sono comuni e quelle che distinguono. Occorre dotarsi di mediatori che assolvano la funzione di accompagnatori per rendere familiare ciò che tendiamo a sfuggire per la sua atipicità/anomalia. Tra i mediatori troviamo quelli artistici come la letteratura, il cinema, il teatro, la musica, le narrazioni autobiografiche, la danza, la fotografia, l'architettura per dare voce all'alterità. Il volume affronta il tema sociale della disabilità attraverso il mediatore dell'umorismo e dell'ironia, che consentono al lettore di adottare uno sguardo diverso mettendo al bando *cliché*, stereotipi e pregiudizi che hanno fatto sì che la disabilità fosse rappresentata come anormalità. Le diverse espressioni artistiche hanno colto e rappresentato i fenomeni con cui si manifesta e si configura l'handicap nella nostra società (Bocci, 2013).

Affrontare l'handicap diventa un problema educativo di tipo esistenziale. La qualità della vita del portatore di handicap è strettamente legata al suo potere di prendere decisioni. L'essere oggetto di scherno per le proprie imperfezioni è cosa nota a chi ha vissuto e vive la condizione di disabilità. La

derisione, spesso accompagnata anche da atti di sopraffazione fisica e psicologica, si palesa come chiusura alla possibilità di conoscenza dell'altro. La derisione è una forma di esclusione dell'alterità. Il vero disagio finisce per trovarsi proprio nelle persone normodotate che sembrano particolarmente imbarazzate nel “trattare” con la diversità e nell'interagire con persone che hanno modalità diverse di espressione e di azione. Scardinando i *cliché* e le ipocrisie si potrebbe inaugurare un nuovo modo di approcciare la disabilità e la diversità (Bocci, 2013).

L'autore prende in considerazione il valore dell'interazione, che deve essere preparata come fosse un rituale cerimonioso, senza tralasciare aspetti fondanti come l'ascolto attivo e la partecipazione. Infatti, è proprio nel momento in cui si vive una situazione in modo spaesante che si può iniziare a rappresentarla nella sua propria realtà. La disabilità in quanto alterità e “imbarazzo”, ha il potere di ricollocare l'educatore professionale entro uno schema di pensiero altro, ossia dare un senso relativo a ciò che si definisce “normale”.

Il tema della scuola e dell'inclusione è trattato nel testo di F. Bochicchio, *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie per educatori e insegnanti*, Libellula, Tricase (Le), 2017, adottato dall'Università di Genova.

In ogni classe di qualunque scuola sono presenti alunni che in modo più o meno manifesto presentano richieste di speciale attenzione, per una varietà di ragioni: svantaggio sociale, economico e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana e così via. La complessità delle classi è dunque un fatto del tutto normale, con cui gli insegnanti si confrontano quotidianamente. Educare le differenze rimarca l'importanza di assicurare il successo scolastico per tutti gli alunni e per ognuno nel rispetto di principi democratici di equità e di imparzialità sul piano identitario. Nella letteratura internazionale, l'area dei bisogni educativi speciali abbraccia lo svantaggio scolastico e comprende tre principali sotto-categorie: la disabilità; i disturbi evolutivi specifici; lo svantaggio sociale, economico, culturale e linguistico. Con riferimento al modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, il BES va interpretato nel quadro di una visione globale della persona, ovvero nell'unicità e nell'integralità che la distingue, rendendola esclusiva e irripetibile. Educare le differenze è un principio che sul piano normativo trova espresso richiamo nella legge 53/2003¹⁶⁶, dove il legislatore ha stabilito che la presa in carico dell'alunno con BES è competenza di ciascun docente curricolare e di tutto il *team* di docenti. Un

¹⁶⁶Riporto il *link* della pagina *web* dove è possibile leggere il testo completo della legge 53/2003. https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/legge53_03.pdf

principio successivamente confermato dalla legge 170/2010¹⁶⁷ e dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012¹⁶⁸ che ha stabilito che “... ogni alunno, in continuità o per speciali determinati periodi, può manifestare BES: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta”. Nel testo della stessa Direttiva l’inclusione è definita un “processo culturale di completamento” del tradizionale approccio all’integrazione scolastica. Pertanto il BES (non è una categoria vincolante e che tende a divenire l’identità dell’alunno) comprende una qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o di apprendimento, dovuta all’interazione dei vari fattori di salute, che necessita di un’educazione speciale individualizzata. Al concetto di BES si sta progressivamente sostituendo quello derivato dall’ICF, maggiormente multi-comprensivo, di “rimozione degli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione”. Sulla base di quanto detto finora risulta evidente che ogni soggetto è titolare di un bisogno educativo mai del tutto identico agli altri, il bisogno educativo è speciale non perché lo stabilisce la norma, ma perché non potrebbe essere altrimenti. In particolare, nella prospettiva pedagogica, il bisogno è speciale per l’esclusività che sul piano identitario caratterizza e distingue ogni soggetto da un altro (Bochicchio, 2017).

Gran parte dei fenomeni educativi sfuggono a dispositivi positivistic, rispetto a questi l’autore ritiene sia necessario privilegiare approcci tipici del paradigma ecologico. Uno di questi è l’approccio fenomenologico di Husserl, secondo il quale la conoscenza non si realizza attraverso schemi rigidi che il soggetto applica al mondo, ma *nell’incontro tra il soggetto e il mondo*. Un dialogo le cui regolarità si rinnovano ogni volta che l’esperienza si compie nel corso dell’esistenza. Poiché quello che il soggetto percepisce dalla realtà è semplicemente ciò che in quel momento gli appare, nell’indagare un fenomeno è necessaria una “sospensione di giudizio” (come un’*epochè* scettica). Da qui l’esigenza di problematizzare gli eventi accertando la presenza di contraddizioni che possono deformare la realtà. Una conseguenza diretta del privilegiare un approccio ecologico sono una serie di corollari che riguardano direttamente l’agire inclusivo. In primo il campo interpretativo e operativo dell’agire inclusivo: non è circoscritto alla relazione educativa; non ha rilievo sul piano esclusivamente metodologico e della strumentazione utilizzata; non è un concetto di interesse esclusivo degli insegnanti, siano essi curricolari o specializzati per il sostegno; abbraccia differenti sistemi, che interpellano l’iniziativa e la responsabilità di attori sociali interni ed esterni alla scuola. In secondo luogo, l’agire inclusivo assume come riferimento relazioni sistemiche a differenti

¹⁶⁷Di seguito riporto il *link* della pagina *web* per la lettura completa del testo della legge 170/2010. https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

¹⁶⁸ Di seguito riporto il *link* della pagina *web* per la lettura completa del testo della direttiva ministeriale. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837>

livelli: sul piano critico-ermeneutico, indaga i rapporti tra i concetti di uguaglianza-differenza e di inclusione-partecipazione; sul piano socio-organizzativo, esplicita le interconnessioni tra i sistemi che nella realtà agiscono in modo non sempre coordinato tra loro; sul piano logico-formale della didattica, riconosce l'esperienza formativa come un evento che coniuga la ricerca con l'azione; sul piano delle metodologie e delle tecnologie, opera nella zona di confine tra sistemi comunicativi affini, cioè inclusivi. Questo schema illustra i tre principali sistemi rispetto ai quali l'agire inclusivo direttamente si confronta: sociale, educativo e comunicativo. Questi sistemi si influenzano reciprocamente, si determinano e rispecchiano il livello di inclusività nella società, delle comunità e dei membri chiamati a realizzare azioni inclusive in vista di realizzare concreti cambiamenti nei soggetti. La differente ampiezza dei sistemi sta ad indicare che le decisioni del sistema sociale influenzano gli altri sistemi, così come le decisioni del sistema educativo influenzano il sistema comunicativo (Bochicchio, 2017).

L'ultimo manuale che prenderò brevemente in considerazione è quello di Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma, Carocci, seconda edizione del 2018, adottato dall'Università di Bergamo.

Il lungo cammino che ci sta conducendo verso un modello di scuola sempre più in grado di accogliere tutti gli allievi, è stato stimolato in alcuni momenti da specifiche disposizioni normative nazionali, da pronunce e dichiarazioni di prestigiosi organismi internazionali. In Italia la storia dell'integrazione scolastica si è legata a una normativa orientata al tentativo di rimuovere qualsiasi forma di discriminazione per gli allievi con disabilità. Negli ultimi anni il dibattito si è ulteriormente evoluto abbracciando la prospettiva dell'inclusione, che certamente non rinnega la dimensione dell'integrazione, ma la orienta, di fatto, verso una visione più sociale e contestuale, in grado di organizzare e attivare tutte le risorse disponibili nell'ambiente con l'obiettivo di promuovere una scuola delle differenze. Due elementi da considerarsi come etichette utili per delineare un percorso e non come tappe discrete collocabili storicamente in periodi particolari sono: A) La promozione di una politica di integrazione scolastica per gli allievi in situazioni di disabilità; B) La svolta inclusiva e le evoluzioni normative recenti legate alla legge 107/2015¹⁶⁹.

Il testo approfondisce con molta cura l'aspetto normativo che dagli anni '60/'70 del secolo scorso ha visto un susseguirsi di norme via via sempre più centrate sull'inclusione, la relazionalità, l'apprendimento individualizzato, il sostegno. Tuttavia non approfondisce la problematica contestuale entro cui tale norme sono state concepite. La scuola, al pari di una qualsiasi azienda che

¹⁶⁹ Riporto il *link* del testo ufficiale della presente legge. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

si ritaglia spazi di mercato, parla di *offerta formativa* come si trattasse di un qualsiasi prodotto da mettere in vendita e il successo scolastico è paragonabile ad una vittoria imprenditoriale. Tali aspetti non sono ulteriormente indagati, dove l'inclusione, seppur implicitamente, è compresa in tale sistema sociale ed economico.

7.1 Alcune considerazioni.

Ritengo significativo non vi sia nemmeno una corrispondenza fra Università e manuali. Tale aspetto, rispetto all'assistenza sociale o infermieristica, oltre a dar spazio al fondamentale ruolo dell'eterogeneità contestuale, mette in luce l'a-sistematicità della disciplina. Purtroppo, e questa è una sensazione che paradossalmente deriva proprio dalle scoperte post-moderniste¹⁷⁰, il rischio che corre è quello di non sapersi collocare entro un panorama epistemologicamente solido.

Ora, si potrebbe pensare che stia confutando tutto ciò che fino a questo punto ho perseguito; e forse è parte di una critica che striscia silenziosa nei miei pensieri, che vorrebbe mettermi in guardia dal pericolo "relativista" e trovare un fondo di oggettività, per farmi stare più tranquillo. Non nego che pensare per sistemi possa essere confortante, ciò non di meno, la realtà non procede mai per schemi (se lo fa, è perché viene definita in quel modo. Per esempio la temperatura di fusione come regolarità). Tuttavia le scienze sociali hanno anch'esse un modo di procedere; e proprio sulla metodologia si fonda la sistematicità di un discorso plurale. È vero, i manuali per educatori professionali sono tutti diversi, nonostante ciò l'intento di fondo (nella promozione umana, nella relazione con la diversità e nel tentativo, anche se difficile, di inclusione) è perseguito un modello univoco del fare etico, anche in ambito epistemologico.

Tutti i testi sottolineano il valore processuale della *verità*. Riconoscono il soggetto come parte integrante del lavoro educativo, a partire dal contesto, dal tipo di relazione instaurata ovvero che favorisca talune risposte e ne sconsigli altre, dal modo con cui riesce ad interpretare le situazioni, adottando anche specifici stratagemmi. Rimangono comunque alcuni aspetti che presentano in modo a-problematico la relazione conoscitiva, che spesso si pone in modo autorevole (dal professionista al fruitore di un servizio), così come strumenti che facilitano la comprensione della realtà, ad esempio la classificazione ICF-CY o la valutazione del PEI. Tuttavia, come si è evidenziato in più parti, la retorica del *dover essere* propone acriticamente il modo di fare virtuoso che l'operatore, il quale si trova ad agire nel contesto quotidiano, dovrebbe mettere in atto. La realtà, alla luce dei manuali, appare nella sua distopia. A tal proposito, nella parte conclusiva, analizzerò un esempio che può

¹⁷⁰ Per una critica approfondita al pensiero postmoderno, rimando a D. Harvey, *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Blackwell, Oxford, 1990. J. O'Neill, *The Poverty of Postmodernism*, Routledge, New York-London, 1995. T. Eagleton, *The Illusions of Postmodernism*, Blackwell, Oxford, 1996.

manifestare quanto nella concretezza quotidiana, gli strumenti di classificazione possano essere elusi e quanto poco rappresentino la vita delle persone che vorrebbero mappare.

8. Tirando le fila del discorso.

Confrontando i manuali, mi sembra di poter dire che coloro che formano chi andrà a lavorare nelle pratiche assistenziali abbiano chiaro (nel senso che sia manifesta) la svolta paradigmatica delle scienze sociali, tuttavia nel fare concreto, dettato anche dalle normative, tale sapere è relativamente incorporato. Tutte le professioni, ma forse più di tutte quella infermieristica, soffrono l'*oggettività* come costante strumento di legittimazione. Agli occhi della società odierna, cui l'ipertecnoscintismo è la modalità migliore per osservare il mondo (a ragion del vero è innegabile il miglioramento delle condizioni di vita – comportando tuttavia maggiori problematicità, quella ambientale in primis – per lo meno ad alcuni), talune pratiche divengono *opinione* (δόξα) e con difficoltà possono mostrare la propria scienza (ἐπιστήμη).

Nella quotidianità coloro che compiono queste mansioni si trovano a mettere in atto implicitamente ciò che sottende l'aspetto teorico. Anche da un punto di vista molto tecnico, per esempio come inserire un catetere vescicale, l'infermiere può o non può conoscere la riflessione che riguarda la relazione *soggetto-oggetto*, tuttavia essa sarà sempre latente condizionando l'esito di una buona pratica o il suo contrario. Allo stesso modo, per un educatore professionale o un assistente sociale, per i quali il discorso costruttivo del risultato è forse più concreto, si troveranno a dover fare i conti con ciò che la vita manifesta e ciò che un organo di controllo esige, il punto incolumabile della schematizzazione e dell'osservazione. Tali caratteristiche aiutano ad immaginare il contesto di incertezza entro cui gli operatori di professioni assistenziali sono chiamati ad operare, mostrando da un lato l'importanza delle competenze tecniche proprie della mansione, le quali sono socialmente accettate e comprese, dall'altro le difficoltà di comprensione del reale entro cui agire, dove oltre alla responsabilità è chiamata in causa una riflessione sul *fare giusto*. Costruire un'identità su questo tipo di impalcatura risulta profondamente complesso, è a questo punto che subentrano gli aspetti sistemici che, come dicevo prima, consolano e abitano ad una pratica standardizzata del fare.

Gli enti governativi tengono conto delle riflessioni accademiche soltanto parzialmente. Dovendo appunto governare una molteplicità di individui, essi tendono a semplificare la casistica comprimendo categoricamente la pluralità. Da ciò emerge la difficoltà di incasellare la vita preservandone i tratti peculiari cui sottostanno la raccolta dei dati, la ricerca di talune caratteristiche piuttosto che di altre, il porsi in questa specifica relazione tassonomica. Tuttavia queste riflessioni indirizzano e guidano il fare, condizionano l'aspetto libero del fare scienza relegandolo al semplice compito di mettere in

pratica degli strumenti artigianali. Il lavoro quotidiano si trova pertanto a mettere in atto forme di resistenza che, poiché i fatti generano attrito, consentano il dialogo tra tipizzazioni e casualità.

Queste riflessioni, come ricordavo già in precedenza, non pretendono di essere esaustive. Ho cercato, in queste pagine, di seguire la linea che la lettura dei manuali mi pareva indicasse, provando a ricollocare criticamente ciò che ogni giorno (con alti e bassi) sperimento nella pratica lavorativa. Luogo di molteplici simboli, dove la relazionalità si manifesta anche sotto forma di resistenza, di dipendenza e, non da ultimo, di scienza sperimentale. Ipotizzare quesiti, tentare di interagire nel loro significato, “affrontare la realtà”, trovare un modo per osservare criticamente, sono tutti aspetti che accomunano il fare quotidiano con la ricerca accademica. Certo, sono due mondi distinti, ma non è detto che debbano per forza parlare lingue diverse.

Conclusioni.

Provare a scrivere una conclusione potrebbe forse essere come cercare di rimettere insieme i cocci dei vasi di terracotta che, di manzoniana memoria, ho rotto sin dall’inizio di queste pagine. Anzi, è possibile che sin dal principio abbia cercato di trovare una “quadra” ai discorsi complessi che cercavo di avvicinare. Tuttavia, giunto a questo punto, sono più convinto che il quadrato, come figura geometrica spigolosa, non possa essere metaforicamente utilizzato per sostenere questo tentativo.

Sarà che nel frattempo sono passati più di due anni e le cose acquistano un altro punto di vista.¹⁷¹ Tutto ciò che poteva apparire lineare ad un certo punto è divenuto ellittico, tondeggiante; mi pareva più di seguire una strada serpeggiante fra i monti che un’autostrada a sei corsie. Pertanto, nelle righe che seguono, non voglio rendere una “quadra” di ciò che ho scritto finora, ma se possibile, in conformità con i miei limiti, provare ad abbozzare la rotondità che, se vogliamo, meglio si avvicina alle nostre vite difficilmente schematizzabili.

Anche in questo caso, sono stato mosso da un quesito o meglio da due: in che modo è possibile prospettare la continuazione di un lavoro che, ormai alla *in-conclusione* di questa parte, ha profondamente messo in discussione la visione unilaterale e spesso tecnicista dei manuali? In che senso quindi il *dover essere*, come retorica indiscussa del fare, ha attraversato delle fasi storiche per essere a tratti incorporata da alcune professioni del sociale?

Le opere di Cartesio, Francis Bacon e Galilei, contribuirono notevolmente a sostenere il paradigma secondo cui per fare scienza ci si dovesse distaccare dal mondo. Infatti secondo le loro concezioni, poiché esso è causato da leggi matematiche, che possono essere misurate con precisione nella realtà

¹⁷¹ Per questo sono immensamente grato al Prof. La Mendola per la sua pazienza.

esterna (*res extensa*), le scienze che si affidano allo strumento “aritmetica” sono le uniche in grado di raggiungere soddisfacentemente la verità dei dati. In questo modo, venivano poste le basi per le future (e per certi versi importanti) scoperte scientifiche che condizionarono ampiamente i secoli XVII, XVIII e XIX. Tale modo di intendere il lavoro di ricerca pose tuttavia una grande cesura fra quelle discipline che mettevano al proprio servizio il ragionamento matematico e quelle che invece si rivolgevano ad uno più propriamente filosofico o artistico-letterario, che Dilthey definì *geisteswissenschaften*. Ciò non di meno, va ricordato che quasi tutti i grandi scienziati che in quegli anni scoprirono importanti paradigmi furono anche filosofi (oltre ai già citati, vi furono Copernico, Keplero, Newton, Pascal, Leibniz – anche per ciò che concerne la disputa sul calcolo infinitesimale – Eulero, Bernoulli, ecc.). Le scienze dello spirito, a questo punto, non potevano aspirare a qualche verità se non facendo uso del metodo scientifico e sperimentale.

Da quel momento, le scienze sociali furono costantemente esposte alla necessità di legittimare non solo ciò che affermavano, ma il modo stesso con cui arrivavano alle loro conclusioni. Pertanto dovettero ricorrere a metodi che permettessero di essere comparabili a quello sperimentale, con le sue implicazioni deduttive, l’aspirazione a liberare la mente da ogni aspetto soggettivo, la verità pronta per essere compresa, pensando ai *dati* come entità statiche.

Tuttavia col tempo, grazie anche alle riflessioni sorte in seno a discipline come la fisica, le scienze sociali iniziarono a comprendere la necessità di adottare molteplici metodi per affrontare l’incommensurabilità del dato. Dal pensiero husserliano, durkheimiano, simmeliano e weberiano, così come a livello sociologico alla Scuola di Chicago, all’interazionismo simbolico, a Goffman, alla *Grounded Theory*, al lavoro del mondo antropologico con un Bateson o un Geertz (e i contributi potrebbero essere estesi maggiormente), quello filosofico con Wittgenstein, Heidegger, Buber, Gadamer, Morin, la visione positivista delle scienze sociali pian piano trovò una ricollocazione.

1. Sintesi.

Provando in questo senso a schematizzare i paradigmi (proprio sul modello insegnatoci dalle scienze sperimentali che scindono l’oggetto in parti sempre più piccole e specifiche), posso sintetizzare delle matrici (funzionali per una sintesi) – utili come schemi di comprensione, non come modelli di realtà:

- 1) La scienza moderna sancisce l’assolutezza del *soggetto* in una relazione conoscitiva. La causalità diviene una caratteristica del mondo che consente di comprendere talune “leggi di natura” che governano il rapporto azione-reazione.

- 2) La scienza sperimentale si basa sulla possibilità di verificare le ipotesi in un contesto laboratoriale, certa che l'*oggetto* in discussione possa presentarsi asetticamente nella sua propria realtà ontologica.
- 3) Il positivismo esalta ulteriormente la datità del dato. Il *positum* è pronto per essere colto, afferrato, manipolato e compreso. Il pensiero, in quanto *proposizione* logica, trova una corrispondenza lineare con la realtà.
- 4) Il funzionalismo cerca di comprendere un fenomeno a partire dalla funzione che viene attribuita al dato in esame. Proprio come si può ritenere che l'occhio sia l'organo deputato alla vista.
- 5) L'ermeneutica, come processo storico di interpretazione, coglie la circolarità (Gadamer, 1960) della relazione *soggetto-oggetto*. Non più ritenuta lineare e unilaterale, ma costantemente in dialogo.
- 6) L'interazionismo simbolico ritiene che nelle società gli esseri umani, non si comportino in una data situazione soltanto reagendone, ma attraverso la costante mediazione di apparati simbolici e capacità interpretative.
- 7) Il costruttivismo ritiene che la *verità* sia un processo in divenire, appunto costruita a partire dalla relazione, interazione e interpretazione.

Ora, mi si passi questa banale sintesi, soltanto per lo scopo che mi propongo nella seguente parte. Come dicevo, dal lavoro di studiosi provenienti da differenti discipline sono emersi numerosi paradigmi epistemologici che le istituzioni universitarie (nel lavoro di taluni docenti) hanno promosso, taciuto, trascurato o discusso nei propri manuali. Nella formazione di professioni in ambito sociale i manuali che ho preso in considerazione si richiamavano, anche in modo implicito, a queste riflessioni epistemologiche¹⁷². Avendo parzialmente cercato di identificare questo aspetto riporto schematicamente i risultati a cui la lettura dei manuali mi ha condotto.

Mi limito a riportare Autore e Titolo, visto che la bibliografia completa è già presente nelle parti precedenti. Ciò che sto per fare può benissimo rientrare nell'ordine della descrizione o categorizzazione che fino a questo punto ho parzialmente messo in discussione. In questa tabella riassumo in estremo l'indirizzo epistemologico che accompagna la stesura dei testi, ciò che vogliono trasmettere e, come spesso, anche se fondati su riflessioni *anti-oggettive*, comprendano la relazione

¹⁷² ho tralasciato i corsi professionali per ASA e OSS principalmente poiché questi ultimi si rifanno a materiali bibliografici provenienti principalmente dalle tre discipline analizzate (tralasciandone gli argomenti medici e psicologici).

di cura a partire dalla retorica della compartecipazione o dialogica, celando le difficoltà dell'approccio concreto, reale e quotidiano.

È implicita, nella finalità di ciascun manuale, la spinta a sostenere il metodo più corretto del fare in un'ottica semplificante secondo cui l'adattarsi alle prescrizioni consenta di compiere azioni nel modo più professionale possibile. Come a dire, ciascuno studente segua ciò che è stato preparato apposta per lui, semplificandogli la vita, poi, quasi come una pacca sulla spalla, ricordandogli di non preoccuparsi troppo se le cose nella realtà non saranno proprio così. In questo senso, il *dover essere* rientra nella logica di un ordine di competenze ovvero consente il tracciare dei limiti professionali.

	Positivismo	Ermeneutica	Costruttivismo
Piergiorgio Corbetta <i>metodologia e tecniche della ricerca sociale.</i>	Pur essendo un testo che analizza criticamente tutti questi approcci epistemologici, sostiene ampiamente l'idea che la ricerca quantitativa sia la più formale.		
Bartolomei A., Passera A.L., <i>L'assistente sociale. Manuale di servizio sociale professionale</i>			Il testo sostiene esplicitamente questo indirizzo. Tuttavia è presente sottopelle il sospetto nei confronti del risultato di una ricerca qualitativa.

<p>Maria Dal Pra Ponticelli, <i>I modelli teorici del servizio sociale</i></p>			<p>Un aspetto poco indagato è la relazione che viene costruita tra professionista e cliente, su cui poi si fondano gli approcci teorici del mestiere di un assistente sociale.</p>
<p>Silvia Fargion, <i>Il metodo del servizio sociale. Riflessione, casi, ricerche</i></p>			<p>L'autrice stessa inserisce il proprio testo in questa categoria. La complessità è alla base di qualunque intervento in ambito sociale e tale aspetto deve essere tenuto in considerazione.</p>
<p>Allegri E., Palmieri P., Zucca F., <i>Il colloquio nel servizio sociale</i></p>		<p>Si pone nel solco di interazionismo e costruttivismo, tuttavia si tratta forse più di retorica della professione che di prassi vera e propria. In conclusione, gli eventi devono trovare una significazione normativa.</p>	

<p>A.Ziliani, B.Rovai, <i>Assistenti sociali professionisti</i></p>		<p>Non esplicita l'indirizzo di pensiero. Ma è chiaro che, vista l'attenzione posta nella relazione, soprattutto come luogo interpretativo, fra assistente sociale e "cliente", il risultato sarà sicuramente condizionato.</p>	
<p>Pieroni G., Dal Pra Ponticelli M., <i>Introduzione al servizio sociale. Storia, principi, deontologia</i></p>	<p>Segue una metodologia rigorosamente logica.</p> <p>Definizione dell'oggetto</p> <p>Valutazione dei dati</p> <p>Piano di azione</p> <p>Verifica del risultato</p>		<p>Le modalità di intervento devono tenere insieme la dinamicità della relazione. (Anche in questo caso, lo spauracchio della retorica è dietro l'angolo).</p>
<p>Sanfelici M., <i>I modelli nel servizio sociale. Dalla teoria alla pratica</i></p>			<p>Costante negoziazione dei significati entro un panorama induttivo-deduttivo a seconda del contesto.</p> <p>L'osservazione mantiene comunque una direttiva.</p>

Folgheraiter F., <i>Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete</i>		Questo testo potrebbe rientrare a pieno diritto nel filone fenomenologico. I bisogni in quanto <i>problema</i> acquistano un significato sociale.	
Allegrì E., <i>Il servizio sociale di comunità</i>	Rispetta una prassi rigorosa del fare che segue precise fasi di sviluppo del lavoro. Soggiace pertanto un preciso <i>dover essere</i> .		Prende in considerazione le reti di complessità.
Paolo C. Motta, <i>Introduzione alle scienze infermieristiche</i>	Necessità di raccolta di dati quantitativi e analisi.	Viene sottolineata l'idea olistica di cura.	È importante tenere insieme i dati dialogici.
Smeltzer S.C e Bare B.G. Brunner Suddarth, <i>Infermieristica medico-chirurgica</i>	Secondo il testo le evidenze scientifiche e l'osservazione empirica sono la base per un corretto approccio infermieristico.	Viene suggerito di fare ampio uso del pensiero critico per interpretare le situazioni.	

<p>Barbara K. Timby, <i>Fondamenti di assistenza infermieristica. Concetti e abilità cliniche di base</i></p>	<p>Il concetto di <i>leader</i> nel testo restituisce un'immagine lineare di relazione <i>soggetto-oggetto</i> o <i>competente-incompetente</i>.</p>	<p>Natura olistica dell'assistenza infermieristica.</p>	<p>Centralità della rete di relazioni del <i>paziente</i> in cura.</p>
<p>Craven RF, Hirnle CJ. <i>Principi fondamentali dell'assistenza infermieristica</i></p>	<p>Il testo fa ampio uso dell'<i>Evidence-Based Practice</i>, su cui deve fondarsi la disciplina. L'esame medico acriticamente viene considerato di carattere oggettivo.</p>		
<p>Wilkinson J. <i>Processo Infermieristico e Pensiero critico</i></p>	<p>I dati oggettivi (esami medici) sono il punto di partenza per una valutazione infermieristica. NANDA-I e NIC, possono essere intesi come strumenti di classificazione semplificatori.</p>		<p>Il processo relazionale è anch'esso fondamentale per la costruzione dell'analisi.</p>
<p>Herdman T.H., Kamitsuru S. <i>Diagnosi Infermieristiche - Definizioni e classificazione</i></p>	<p>Dati oggettivi della medicina.</p>		<p>Dati soggettivi della relazione di cura. Interviste al paziente ed ai parenti, storia clinica, valutazione interpersonale</p>

			dell'azione. (<i>dover essere?</i>)
Carpenito Moyet L.J., <i>Diagnosi infermieristiche. Applicazione alla pratica clinica</i>		Nel testo si parla di "osservazione etnografica"	Coinvolgere il paziente e la sua rete di relazioni nel processo di cura, anche con finalità preventive.
Saiani L, Brugnolli A. <i>Trattato di cure infermieristiche</i>	Visione deduttiva della comprensione di un fenomeno. Da ipotesi generali, via via, fino all'identificazione diagnostica.	La cura come approccio ermeneutico e struttura essenziale del vivere umano.	
Manzoni E, Lusignani M, Mazzoleni B. <i>Storia e filosofia dell'assistenza infermieristica</i>			L'assistenza infermieristica promuove la personalizzazione come suo obiettivo disciplinare. (la retorica del servizio di cura, anche in questo caso, potrebbe prendere il sopravvento).

<p>Marisa Cantarelli, <i>Il modello delle prestazioni infermieristiche</i></p>		<p>Critica al tecnicismo dilagante nella disciplina infermieristica. Rifiuto della standardizzazione della pratica.</p>	<p>Viene valorizzata la visione sistemica dell'essere umano.</p>
<p>Daniels, Grendell, Wilkins. <i>Basi dell'assistenza infermieristica</i></p>	<p>La diagnosi infermieristica si fonda innanzitutto sulle evidenze empiriche espresse dagli esami medici. Su di essi viene costruita la valutazione.</p>		<p>La valutazione sorge anche dalla complessità della relazione che si instaura in un programma di cura.</p>
<p>Caldin, F. Serra, <i>Famiglie e bambini/e con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi</i></p>		<p>La metodologia interpretativa ha il compito di evidenziare la complessità, tuttavia spesso ricade nelle categorizzazioni.</p>	<p>La relazione fra educatore e famiglia è alla base di un positivo intervento.</p>
<p>M.de Caris, L. Cottini, <i>Il Progetto individuale. Dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI</i></p>	<p>Gli obiettivi dell'ICF possono essere ascritti a tale indirizzo. Vedendone le categorie, si possono osservarne le inferenze logiche, punto per punto.</p>		<p>L'intervento, basandosi sulla classificazione ICF, dovrebbe comunque tenere in considerazione la processualità. <i>Dover essere?</i></p>

<p>AA.VV. <i>Disabilità intellettuale a scuola</i></p>	<p>Il PEI su basa ICF, ha carattere funzionale.</p>	<p>L'esperienza educativa è frutto di un lavoro interpretativo.</p>	<p>Viene esplicitata l'idea costruttiva del fare pedagogico-educativo, dove l'intervento ha la doppia direzione.</p>
<p>P. Gaspari, <i>Pedagogia speciale: questioni epistemologiche</i></p>		<p>L'identità epistemologica della pedagogia speciale si rifà alla continua ricerca di prospettive di cambiamento ovvero alla rivisitazione di teoria, linguaggio e metodo.</p>	<p>La ricollocazione dell'<i>oggetto di ricerca</i> in una rete di significazioni più ampia è il prerequisito minimo per fare scienza sociale.</p>
<p>Andrea Canevaro, <i>Nascere fragili</i></p>			<p>Di fondo, concerta l'idea che il lavoro educativo non debba essere passivo, ciononostante spesso al di fuori dei testi scritti, la realtà impone una modalità differente del fare.</p>
<p>Il testo di Paolini M., <i>Chi sei tu per me? Persone con disabilità e operatori nel quotidiano</i></p>		<p>L'educatore deve essere in grado di mettere in gioco stratagemmi per interpretare la realtà</p>	<p>Il ruolo e la comunicazione dell'educatore <i>devono essere</i> sempre messi in discussione. Pura retorica?</p>

Richard Foxx, <i>Tecniche base del metodo comportamentale per l'handicap grave e l'autismo</i>		Si fonda sulla metodologia comportamentista.	Anche in questo caso sembrerebbe più la retorica a prevalere sull'aspetto poi realmente concreto.
D. Mitchell, <i>Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza</i>	In parte appare restrittivo nel modo in cui propone taluni accorgimenti per favorire l'apprendimento.		Il ruolo interazionale dell'apprendimento viene costantemente proposto come strumento efficace al raggiungimento dello scopo.
Chiappetta Cajola L., <i>Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità</i>	Catalogazione, schematizzazione e semplificazione fungono da base per un'analisi della situazione in vista dell'intervento.		Il contesto, anche attraverso l'uso di uno strumento molto incasellante come l'ICF, viene riconosciuto nella sua fondamentale importanza.
Pavone M., <i>L'inclusione educativa: Indicazioni pedagogiche per la disabilità</i>		La teoria della complessità/interpretativa critica l'approccio riduttivo che semplifica l'intervento pedagogico in contesto speciale.	

<p>Bocci F. <i>Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità</i></p>			<p>L'interazione è intesa come un rituale da preparare a dovere ancora prima si sia realizzata.</p> <p>Lo spaesamento e l'imbarazzo divengono strumenti euristici.</p>
<p>F. Bochicchio, <i>L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie per educatori e insegnanti</i></p>		<p>L'agire inclusivo ha anche una funzione interpretativa.</p>	<p>Il testo sottolinea la necessità di un approccio costruttivo e relazionale nel lavoro pedagogico.</p> <p>Sulla carta funziona, quanto è incorporato invece nel concreto?</p>
<p>Cottini, L. (2017). <i>Didattica speciale e inclusione scolastica</i></p>	<p>L'inclusione e la didattica speciale sono comprese all'interno di un quadro normativo nazionale non indagato, dove la scuola diviene un'azienda, fra le tante.</p>		

Ora, mi sia scusata questa ulteriore semplificazione, poiché si potrebbe credere che, in fondo, con questo lavoro di tesi io abbia cercato di argomentare a sfavore di un ambito epistemologico che molto ha dato alle scienze umane. E, alla fine, ne faccia ampio uso presentando una tabella classificatoria fredda e parziale. In verità, se tutte queste pagine assomigliano ad una *pars destruens*, ciò è dovuto più al fatto che volessi metterne in luce gli aspetti critici o quegli aspetti che contribuirono a destare una riflessione metodologica differente nelle scienze sociali. In verità, a questo punto, non è più questione di chi possa riportare *oggettivamente* la rappresentazione della realtà ontologica, ma quale sia quella che meglio vi si possa adattare. La lettura dei manuali, non più fine a se stessa o al

superamento di un esame, poteva entrare in dialogo con il bagaglio teorico dei capitoli precedenti soltanto considerandone la “parentela”. È in questo senso che, al di là dei contenuti, ho cercato di concentrarmi sulle scelte teoriche dei manuali, le quali riflettono tuttavia genealogie ricostruibili soltanto con molta pazienza, che in questo lavoro, anche per ragioni di tempo, non ho sicuramente potuto approfondire. Basti pensare, per rendere la complessità dell’argomento, che per avere un albero genealogico delle scelte avrei dovuto approfondire le istituzioni universitarie e l’indirizzo epistemologico sostenuto dai corsi di laurea in esame, non solo, avrei dovuto considerare l’ascendenza accademica dei docenti (verso quali interessi mossero le loro ricerche e presso quali istituti si formarono), come per avere ipoteticamente l’idea di che *famiglia* stessi parlando.

Quindi la metafora del cerchio avrebbe dovuto includere molteplici cerchi, lasciandomi sicuramente spiazzato. Forse è proprio per questo sentimento di spaesamento che, avendo così tanto fra le mani, mi sono reso conto di non riuscire a tenere tutto assieme senza rischiare di cadere. E ciò che mi rimane, a questo punto, è provare una risposta parziale ai quesiti che mi ponevo sopra.

Ora, la parzialità di questo lavoro, che in più occasioni ho cercato di mettere in evidenza, mi ha posto di fronte ad una questione non meno secondaria. Forse, ciò che ho provato finora, non è che la parte iniziale, di un percorso più lungo, per avere un’idea approssimativa: provare a mettersi in gioco nella quotidianità potrebbe essere un modo di osservare criticamente l’idea che ho fondato sulla lettura dei testi. L’ambito lavorativo, relazionale, abitudinario, evidenzia aspetti che la staticità di un manuale accademico non può sostenere, poiché il divenire è un atto costante e repentino. In esso si mostrano aspetti resistenziali, relazioni di potere, pratiche usuali tanto che il *dover essere*, sostenuto dai testi, potrebbe apparire riduttivo. In questo senso è possibile pensarne una continuazione. Me la prospetterei con il compito di confutare talune idee che qui ho sostenuto, poiché, come accade quotidianamente, l’impressione difficilmente restituisce la *realtà*. Me la prospetterei anche per comprendere quanto le *teorie* possano influenzare la ricerca, anche se ampiamente sostenuto in letteratura, ma con cui ritengo si debba “sbattere il naso”. Forse, in fondo, ritengo il contesto etnografico il luogo ultimo cui verificare queste ipotesi (immaginate al comodo della mia stanza), proprio come la scienza sperimentale ci ha insegnato.

I manuali, sostenendo così avidamente la posizione del *dover essere*, *dover fare*, finiscono per divenire testi di morale. In essi è contenuta la verità di ciò che è giusto e ciò che è sbagliato fare. Pertanto le professioni si sono adeguate, hanno incorporato pienamente tale retorica e la presentano sotto forma di tecnica. Essa, come avrò modo di sintetizzare nella parte seguente, è frutto anche del conflitto sociale fra differenti ceti. Perciò, è utile che per rispondere alla domanda di come le

professioni del sociale abbiano incorporato questa caratteristica, provi ad approfondire un aspetto che abbraccia non soltanto l'ambito accademico, ma più in generale quello politico e sociale.

2. Del tecnicismo.

La scelta di trattare molto sinteticamente alcuni punti critici che riguardano il periodo pandemico che stiamo affrontando, è dovuta al fatto che proprio la quotidianità, come sostenuto da un grande numero di pensatori proposti nei capitoli precedenti, riveste un ruolo di primordine nel compito di osservazione. La realtà ne esce arricchita nel momento in cui si mette in evidenza la sua complessità. Nel quotidiano si innescano meccanismi sottili che spesso rimangono impliciti e, provando a non lasciarli sullo sfondo, mi ha permesso di legare talune immagini "comuni" di gestione della pandemia alla retorica del *dover essere* soggiacente i manuali presi in considerazione.

Di certo, si tratta di un tentativo di riflessione. Non vi è alcunché di dogmatico in ciò che sostengo, anche se le letture che ho fatto mi hanno trasmesso un punto di vista differente sulla realtà, soprattutto in relazione alla professione che svolgo tutti i giorni. Mantenere viva l'idea che le prospettive possano essere molteplici, mi aiuta a provare a tener aperta la porta all'*atteggiamento dialogico*: dove il compito ultimo non è una ragione valida per sempre quanto la propensione dinamica al divenire, *incontro* a quei concetti che meglio si adattano alla realtà. Teoricamente mi piace sostenere l'idea proposta da Masanobu Fukuoka: «La natura non cambia, anche se la maniera di vedere la natura invariabilmente cambia da un'epoca all'altra»¹⁷³. Questa penso sia la base su cui debba fondarsi la riflessione.

Per addentrare le seguenti argomentazioni, bisogna fare alcuni passi indietro per chiarire il ruolo che il tecnicismo ricopre nell'attuale società e come ciò si ripercuota sui testi che promuovono le pratiche professionali precedentemente analizzate nei manuali. Esso, come riportavo nella nota 83, diviene emblematico strumento del potere che legittima talune azioni in conformità con le situazioni in essere. Dopo più di due anni di governo emergenziale (da inizio della pandemia) è forse sotto gli occhi di tutti il ruolo "dittatoriale" del tecnico, il quale, sulla base di una serie di dati, manifestando la propria competenza nella lettura degli stessi, detta le corrette modalità per affrontare la situazione. La domanda che sorge spontanea tuttavia è la seguente: in che modo la maggior parte dei cittadini italiani ha permesso che la classe politica potesse cavalcare la retorica bellica in un contesto di pandemia (con tutti i nessi che ciò comporta: il coprifuoco è un esempio) e ne sostenesse acriticamente le scelte?

Ora, tale domanda non avrebbe alcun senso se non potesse dialogare con quanto riportavo nei capitoli precedenti. Infatti la manualistica conserva un'aura oltre che metodologica anche tecnica, ossia essa

¹⁷³ Masanobu Fukuoka, *La Rivoluzione del filo di paglia*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, p.49.

è in grado di fornire una *téchne*, cioè uno strumento nonché una legittimazione del *fare*. Sul manuale si fonda la norma e, con ciò, come scrivevo sopra, un *dover essere*. Tuttavia, per rimettere in questione l'idea che implicitamente la società politica, ma anche accademica, ha del significato di *tecnico* è utile fare una piccola precisazione.

La moderna teoria del conflitto (in sociologia) ha origine dalle riflessioni di Simmel (1908) e successivamente con diversi altri autori tra i quali in particolare Coser (1956). Entrambe dialogano apertamente con la teoria di Marx ed Engels (1848), tuttavia si distinguono per il fatto che il conflitto opera ad un livello più generale rispetto a quello di classe marxiano (Collins, 1988). L'intento delle loro analisi era quello di mostrare che il conflitto non sempre porta ad un disgregamento sociale o ad un cambiamento, secondo l'immagine comune di rivoluzione su modello francese, ma il più delle volte diviene uno strumento adatto al mantenimento delle istanze sociali in essere. Esso infatti «*promuove l'integrazione sociale*» (Collins, 1988, p.150). Ciò, secondo gli autori, è osservabile a partire da alcuni principi.

- 1) Il conflitto tende a sottolineare i confini di gruppo, alimentando l'identità. Sono i gruppi stessi che tendono a riconoscere le caratteristiche peculiari che distinguono se stessi dagli altri. Molto spesso, infatti, gli stereotipi finiscono per essere incorporati, divenendo un modo per riconoscere se stessi di fronte all'alterità.

Riporto un aneddoto perché mi pare singolare nella sua tragicomicità: in questi giorni (per l'esattezza il 13/04/2022), la pubblicazione di una vignetta disegnata da Vauro Senesi ha destato non poche indignazioni da parte della comunità ebraica di Roma. Ruth Dureghello, la presidentessa, ha sottolineato come l'autore, disegnando in modo caricaturale Zelensky (attuale presidente dell'Ucraina) con un naso adunco, volesse esplicitamente richiamare una specifica tradizione di rappresentare gli ebrei con un viso arcigno ed un nasone aquilino. Ora, al di là della polemica, il cui scopo non è trovare una spiegazione a tale fatto in questa sede, mi permette di evidenziare l'eccezione che conferma la regola. Anche in questo caso, un'idea stereotipata di rappresentazione dell'alterità, viene incorporata come caratteristica propria di un gruppo, pur essendo dispregiativa. Vauro si è dissociato da questa etichettatura nei confronti del suo lavoro, che secondo l'autore non ha alcuna affinità con quanto detto dalla Zughello. Al di là della polemica, la corrispondenza fra immagine e identità consente la presenza di un metalinguaggio che sottende l'unione di gruppo in un contesto conflittuale.

- 2) Il secondo aspetto mi sembra molto interessante per i fatti che ci riguardano. Il conflitto porta ad una centralizzazione della struttura interna del gruppo (Collins, 1988). In tempo di guerra, il potere del governo aumenta poiché la subordinazione ad esso è riconosciuta come una scelta

doverosa per il bene comune della nazione. Ora, la pandemia da Covid-19, gestita come fosse una guerra (pur senza far ricorso all'articolo 78 della Costituzione), ha permesso che la popolazione, proprio perché la situazione emergenziale fu paragonata ad una guerra, legittimasse la sospensione di parte delle proprie libertà per un bene più alto. Soltanto a titolo d'esempio è la pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale del 25 marzo 2020 del decreto legge numero 19, intitolato *Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da Covid-19*, entrato in vigore il 26/03/2020¹⁷⁴. Nel testo sono presenti limitazioni che in altro contesto, la cui retorica mediatica è risultata una componente essenziale, basti ricordare la triste sfilata di camion militari del 18 marzo 2020 a Bergamo, difficilmente sarebbero state permesse senza che nessuno ne mettesse in dubbio la sensatezza.

- 3) In terzo luogo, il conflitto porta alla ricerca di alleati (Collins, 1988). Lo stato di guerra, e tale aspetto non è più chiaro che in questo momento storico, porta le varie nazioni a costituire una rete di alleati. Nelle società primitive tribali, il conflitto con altri gruppi fungeva anch'esso come strumento per consentire l'intessere di relazioni con esterni e portare alla stipulazione di alleanze e matrimoni, consentendo in questo modo l'interscambio con la diversità (Collins, 1988). Simmel riteneva addirittura che fosse nell'interesse di una società permettere la sopravvivenza del proprio nemico. La retorica di questi giorni in riferimento al conflitto Russia-Nato chiarisce questo aspetto; è evidente che gli Usa stiano facendo di tutto per ricostruire l'immagine di una Russia in quanto nemico supremo, proprio come al tempo della Guerra Fredda.

Un aspetto che riguarda da più vicino la problematica *tecnica* sorge nel momento in cui il conflitto è interno alla stessa società. In questo contesto nasce la figura del capro espiatorio. La mossa governativa di questo ultimo anno è stata proprio quella di identificare i “non allineati” per farne appunto un capro espiatorio da sacrificare sull'altare della moralità e del senso di dovere. La costruzione di uno strumento politico quale si è rivelato il *green pass*, ha normalizzato la distinzione fra persone “con cervello” e persone invece “patologicamente sciocche” perché incapaci di comprendere la gravità delle loro scelte. La retorica mediatica, con le parole stesse del Presidente del Consiglio il quale, durante la conferenza stampa del 22 luglio 2021, diceva questo: «L'appello a non vaccinarsi è un appello a morire, sostanzialmente. Non ti vaccini, ti ammali, muori. Oppure fai morire: non ti vaccini, ti ammali, contagi, qualcuno muore», ha alimentato il disprezzo e la punizione nei confronti di chi, criticamente, avesse legittimi dubbi nei confronti del siero anti-Covid. Sempre nella stessa conferenza, Mario Draghi affermava anche: «Il *greenpass* è una misura con cui gli italiani

¹⁷⁴ Riporto il *link* del testo <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/25/20G00035/sg>.

possono continuare ad esercitare le proprie attività, a divertirsi e ad andare al ristorante, a partecipare a spettacoli all'aperto e al chiuso. Con la garanzia di trovarsi tra persone non contagiose».

Riporto integralmente un articolo (70 righe per 60 caratteri) che sarebbe dovuto apparire su *La Stampa*, scritto da Andrea Zhok, docente di Filosofia Morale all'Università di Milano, che tuttavia non fu mai pubblicato. Ciò rende manifesta la linea *mainstream* cavalcata attualmente da testate giornalistiche e televisive, le quali pedissequamente obbediscono ai *diktat* governativi.

«ALCUNE CONSIDERAZIONI SUL GREEN PASS.

La strategia italiana sul Covid sfociata nell'adozione del "Green Pass" è eticamente preoccupante e pragmaticamente fallimentare.

Questo perché implica:

- 1) una campagna moralistica che mina la convivenza civile;
- 2) una violazione della deontologia medica consolidata;
- 3) una strategia che allontana indefinitamente il 'ritorno alla normalità'.

Provo concisamente a spiegare.

1) Il Green Pass è un'operazione di persuasione obliqua: si presenta come una misura per ridurre i contagi, ma è di fatto una manovra per spingere la gente a vaccinarsi. Chi prendesse sul serio lo scopo preventivo faticerebbe a capire perché senza Pass sia possibile ad un anziano recarsi in Chiesa o al Senato, ma non ad un adolescente recarsi ad uno spettacolo all'aperto. Il cuore del provvedimento sta però nello 'sforzo persuasivo', che ha preso sciaguratamente le forme di un'aggressione moralistica.

Nel momento in cui una decisione libera e legale viene investita da uno stigma morale promosso dall'alto è chiaro che, giù per li rami, questo stigma finirà per amplificarsi in forme parossistiche. Se le più alte cariche dello stato dicono che non vaccinarsi implica morire o far morire, o che vaccinarsi è un doveroso atto di responsabilità verso il prossimo, difficile che chi sia privo di remore istituzionali non traduca ciò in accuse ai non vaccinati di essere assassini irresponsabili o simili.

Così, la categoria "No Vax", da designazione di un'esigua minoranza di soggetti ostili ai vaccini in sé è diventata una categoria morale, in cui accatastare come 'impuri' tutti i non vaccinati, ma anche i vaccinati dubbiosi. Pieno spirito di guerra con ricerca delle quinte colonne. Capita così di sentire sindaci che suggeriscono ai non vaccinati di girare con un cartello al collo, virologi che ne parlano come di sorci da cacciare, segretari di partito che propongono di escluderli dall'elettorato passivo, sindacalisti che vogliono farlo per l'elettorato attivo, infermiere che minacciano di staccargli la spina, fino a sobri e diffusi auguri di avere un morto in casa.

Il problema del Green Pass non è dunque che leda in astratto la "libertà", ma che la sua implementazione quotidiana ricordi così tanto gli orwelliani "due minuti d'odio".

2) La formulazione italiana del Green Pass spinge a vaccinarsi, pena la morte sociale, tutti i cittadini dai 12 anni in su.

Ora, principio deontologico fondamentale è che un farmaco vada somministrato solo in caso di evidenza univoca che i benefici superino i rischi. Ad oggi, quest'evidenza nel caso di soggetti giovani e giovanissimi (in assenza di patologie pregresse) manca.

Per questi gruppi i dati ci parlano di una malattia con letalità sostanzialmente nulla e scarsissima incidenza di complicanze.

Di contro, i vaccini attuali non danno garanzie circa gli effetti a medio o lungo termine. Da quando sono in uso su larga scala (7 mesi o meno), i loro bugiardini si sono impreziositi dei rischi di: trombosi atipiche (Vaxzevria), sindrome di Guillian-Barré (Janssen), miocarditi e pericarditi (Pfizer).

Chi e su che base può escludere che quella lista non crescerà ancora?

Chi è nella posizione di smentire quanto scritto nei contratti di fornitura (“gli effetti a lungo termine e l’efficacia del vaccino non sono attualmente noti e potrebbero esserci effetti negativi del vaccino che non sono attualmente noti”)?

Sotto queste condizioni la somministrazione di questi vaccini a giovani e giovanissimi è una pratica semplicemente inappropriata, perché non c’è evidenza che i benefici superino i rischi.

3) La strategia adottata mira a una vaccinazione rivolta idealmente al 100% della popolazione, con l’intento di “bloccare il virus ed evitare le varianti”.

Questa meta è del tutto irrealistica.

Sappiamo infatti:

- a) che il vaccino protegge il vaccinato, ma non arresta la capacità di contagiare;
- b) che ad oggi solo il 14,4% della popolazione mondiale è pienamente vaccinata;
- c) che già tra un mese dovranno ripartire i richiami dei primi vaccinati, perché l’immunità Covid (diversamente da casi storici come il vaiolo) dura solo 6-9 mesi.

Sotto queste premesse è fatale che il virus continuerà a circolare, dentro e fuori il paese, e a produrre varianti, rimanendo endemico come l’influenza. Una strategia di vaccinazione a tappeto (anche a chi ha gli anticorpi; anche ai giovani) insegue perciò un bersaglio irraggiungibile e ci spinge ad un’emergenza senza fine.»¹⁷⁵

A questo punto, il problema è nuovamente daccapo. Qual è il modo con cui viene legittimata l’assoluta incontestabilità di una decisione politica? Quando una situazione permette l’insorgere del dogma? In parte, forse troppo brevemente, si è visto un pezzetto di risposta.

Ora, un altro aspetto, segue più da vicino il filo rosso della manualistica. Il tecnicismo potrebbe rientrare in quel principio secondo cui uno stato emergenziale sarebbe di per sé il *placet* che possa garantire la legittimità ad alcune persone di prendere decisioni incontestabili. Tuttavia questo

¹⁷⁵ Articolo tratto dal Blog Antropologia Filosofica a cura del Prof. Andrea Zhok; riporto di seguito il collegamento al sito web <http://antropologiafilosofica.altervista.org/su-green-pass-e-liberta-di-stampa/>.

risultato, se vogliamo oltre che preoccupante e antidemocratico, potrebbe sembrare l'unica via praticabile per demandare un compito troppo complesso a delle persone *competenti*, capaci appunto di risolvere il problema.

In un articolo del 1971 pubblicato sull'*American Sociological Review*, nel volume 36, Randall Collins scriveva come l'educazione fosse estremamente importante nella realizzazione professionale e come quindi dovesse occupare un ruolo di primordine nell'analisi della stratificazione e mobilitazione sociale (Collins, 1971). Un aspetto che l'articolo prende in considerazione, basandosi su numerosi studi in riferimento al percorso formativo americano (Blau e Duncan, 1967; Eckland, 1965; Sewell et al., 1969; Duncan e Hodge, 1963; Lipset e Bendix, 1959; Smigel, 1964; Havemann e West, 1952; Ladinsky, 1967; Hargens e Hagstrom, 1967), è che le carriere lavorative (rispetto anche solo agli anni 20 del Novecento) sono plasmate all'interno del percorso educativo. Tuttavia, per rispondere alla domanda che questo cambiamento dell'educazione scateni, Collins (1971) fa riferimento a due linee teoriche.

La prima prende in considerazione la teoria funzionale dell'educazione (*technical-function theory*) secondo cui (B. Clark, 1962; Kerr et al. 1960): a) le competenze lavorative nelle società industriali crescono incessantemente in conseguenza dei cambiamenti tecnologici. Così sono coinvolti due processi: da un lato, la richiesta di manodopera poco specializzata decresce mentre al contrario quella molto specializzata cresce; dall'altro, gli stessi lavori sono definiti a partire dalle competenze abilitanti; b) l'istruzione formale prepara o su competenze specifiche o capacità generali necessarie a professioni più qualificate; c) pertanto i requisiti formativi per l'occupazione aumentano costantemente, costringendo un numero sempre maggiore di popolazione a trascorrere periodi sempre più lunghi in ambito scolastico (Collins, 1971). La teoria tecnico-funzionale dell'educazione è un'applicazione particolare della teoria funzionale, secondo cui le premesse sono che le posizioni professionali richiedano particolari tipi di prestazioni qualificate e che quelle posizioni debbano essere occupate da persone che ne hanno l'abilità acquisita attraverso un percorso formativo adeguato (Davis e Moore, 1945). In questo senso, la struttura occupazionale crea richieste per particolari tipi di prestazioni (Collins, 1971) e la formazione trova il modo di soddisfare tali richieste.

Ora, Collins cerca di confutare una ad una tali premesse: 1) «[...] Available evidence suggests that this process accounts for only a minor part of educational upgrading, at least in a society that has passed the point of initial industrialization. Fifteen percent of the increase in education of the U. S. labor force during the twentieth century may be attributed to shifts in the occupational structure a decrease in the proportion of jobs with low skill requirements and an increase in proportion of jobs with high skill requirements (Folger and Nam, 1964). The bulk of educational upgrading (85%) has

occurred within job categories».¹⁷⁶ La crescita dell'educazione nella forza lavoro statunitense potrebbe quindi essere dovuta al cambiamento della struttura occupazionale, entro quindi categorie lavorative e non trasformazioni tecnologiche. 2) Sembra che l'educazione della forza lavoro statunitense sia cambiata in eccesso perché si è rivelata necessaria per stare al passo con i requisiti di abilità dei lavori (Berg, 1970). 3) L'educazione formale fornisce le competenze lavorative richieste. Tuttavia si pongono due questioni: sono più produttivi i lavoratori istruiti o quelli meno istruiti? Le competenze professionali sono apprese a scuola o altrove? (Collins, 1971, p.1005) L'evidenza diretta del contributo dell'istruzione alla produttività individuale è riassunta da Berg (1970: pp.85-104, pp.143-176). Esso indica che i dipendenti più istruiti non sono generalmente più produttivi, e in alcuni casi sono meno produttivi, tra campioni di operai, manutentori, impiegati di grandi magazzini, tecnici, segretari, cassieri di banca, ingegneri, scienziati della ricerca industriale, personale militare e datori di lavoro della pubblica amministrazione federale (Collins, 1971, p.1006). Mentre per quanto riguarda le competenze lavorative: nei lavori manuali l'influenza della formazione scolastica è minore rispetto all'esperienza acquisita direttamente durante lo svolgimento dell'attività (Clark e Sloan, 1966); in quelli le cui competenze non sono manuali è più difficile riuscire a comprendere dove sta il luogo formativo per eccellenza. Tuttavia, l'importanza professionale dell'istruzione è discutibile, poiché il confronto degli sforzi delle diverse occupazioni per raggiungere uno *status professionale* suggerisce che la definizione dei requisiti educativi e il rafforzarli attraverso leggi sulle licenze è una tattica comune per aumentare il prestigio e l'autonomia di un'occupazione (Wilensky, 1964), piuttosto che un vero e proprio strumento per favorire abilità e competenze.

Le parole dell'autore bastano per concludere questa prima parte sulla teoria tecnico-funzionale dell'educazione:

«The technical-function theory of education, then, does not give an adequate account of the evidence. Economic evidence indicates no clear contributions of education to economic development, beyond the provisions of mass literacy. Shifts in the proportions of more skilled and less skilled jobs do not account for the observed increase in education of the American labor force. Education is often irrelevant to on-the-job productivity and is sometimes counter-productive; specifically vocational training seems to be derived more from work experience than from formal school training. The quality of schools themselves, and the nature of dominant student cultures suggest that schooling is very inefficient as a means of training for work skill»¹⁷⁷

¹⁷⁶ R. Collins, *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*, American Sociological Review, Dec., 1971, Vol. 36, No. 6 (Dec., 1971), p.1005.

¹⁷⁷ Ivi, p.1007.

Per approfondire ulteriormente la questione e dare più spazio alla complessità senza incasellare precisamente entro uno schema funzionale la realtà, Collins, fa riferimento alla teoria del conflitto della stratificazione a partire dalle riflessioni di Weber (1968).

In parte, presa in considerazione precedentemente, l'idea che i gruppi si costituiscano a partire dal riconoscimento della comune cultura cui gli individui appartengono, dalla famiglia e gli amici a gruppi più estesi come l'adesione ad una fede religiosa, fornisce gli strumenti per generare una comune identità. Ciò permette la distinzione da altri gruppi (vedi sopra) sulla base di categorie di valutazione morale come l'onore, il gusto, la sessualità e la riproduzione, ecc. Secondo Weber, lo status di gruppo potrebbe sorgere da differenti istanze: a) dalle differenze degli stili di vita fondate sulla disponibilità economica (classi); b) da quelle invece basate sulla posizione di potere ricoperta; c) da quelle invece derivate direttamente dalle condizioni culturali o dalle istituzioni, così come dall'origine geografica, etnica, religiosa, educativa o intellettuale.

Un aspetto da non sottovalutare è il tentativo di migliorare le condizioni di vita, che passa attraverso una dura lotta per assicurarsi il più vantaggioso accesso alle risorse: ricchezza, potere o prestigio. Essa si sviluppa fra gruppi, è difficile che nasca all'interno dello stesso. Pertanto le *élites* tenderanno a manipolare e selezionare i membri del proprio gruppo in vista della lotta contro le classi subalterne, per mantenere in essere il proprio status sociale con i privilegi "di casta" annessi ai ruoli di prestigio ricoperti in società. Ciò comporta un indottrinamento dei propri membri, considerando il proprio gruppo, rispetto a quelli inferiori, culturalmente superiore (Collins, 1971). Ciò comporta che l'istruzione divenga uno status culturale. L'attività principale della scuola è quella di insegnare particolari culture di ceto, sia all'interno che al di fuori delle aule scolastiche. Dove una scuola enfatizza un aspetto piuttosto che un altro (che significa l'uso del linguaggio, il modo di vestirsi, i gusti estetici, i valori e il modo di comportarsi, Collins, 1971), lì sta lavorando per costruire un preciso status sociale, trasmettendo una cultura di ceto. Pertanto, nella misura in cui un particolare gruppo controlla l'educazione, in questo modo potrà anche guidare l'accesso al lavoro. I requisiti educativi per un impiego permettono sia di selezionare nuovi membri che ricoprono posizioni d'*élite* sia assumere personale con specializzazione medio-bassa, che abbiano tuttavia acquisito un rispetto generale per i valori e gli stili delle *élites*. Ecco che a questo punto, anche coloro i quali appartengono agli strati più bassi della società, riconoscono il valore *tecnico* della formazione.

Pertanto, a differenza di quanto proposto dalla riflessione funzionalista, l'elevazione continua dei livelli d'istruzione richiesti non è legata alla continua domanda di competenze che proverrebbe dal mondo produttivo, al contrario, essa corrisponde ad una strategia di difesa delle posizioni dominanti da parte di gruppi di status e corporazioni (Collins, 1971). Così hanno ragione d'essere l'iscrizione

all'albo degli architetti, degli ingegneri, dei geometri, dei medici, degli psicologi e così via, dove la scuola ha il dovere di formare, più che gli strumenti del fare, la cultura di ceto, con lo scopo di precludere la mobilitazione fra gruppi di status.

Tale idea, non è sostenuta soltanto dal sociologo, ma viene argomentata anche nel saggio dell'economista Akmal Hussain intitolato "*The Relationships between Educational Qualification and Occupational Structures: a Re-examination*" (1977) contenuto in "*Identity and Structure: Issues in the Sociology of Education*" (1977) di Denis Gleeson. Le istituzioni educative, secondo Hussain, lungi dall'essere il luogo in cui si forma forza lavoro istruita in risposta ad una domanda esterna, operano all'interno di uno spazio delimitato da relazioni economiche e conflitti ideologici e politici. Spesso infatti, i principali ruoli dirigenziali, nulla hanno a che fare con la preparazione tecnica in ambito scolastico, ossia l'amministratore delegato di una azienda potrebbe benissimo avere una formazione medica pur non esercitandone le competenze: infatti più si sale di livello e meno il titolo di studio è vincolante (Hussain, 1977). Di più: «Quel che determina il reclutamento delle *élites* non è la laurea in fisica o in ingegneria, ma il fatto di averla conseguita ad Harvard o a Oxford» (A. Giddens, 1974, p.113). Anche in ambito italiano è evidente che esistano talune università deputate alla formazione delle classi dirigenti anche attraverso corsi postlaurea che non forniscono, come potrebbe sembrare a prima vista, strumenti *tecnici* del fare, ma che sottolineano lo status, a partire soprattutto dall'elevato costo delle rette (giusto per fare un esempio l'Università Bocconi di Milano).

«Le qualifiche scolastiche servono come base per la selezione delle posizioni lavorative: ma non è il sistema scolastico che nella realtà incanala gli individui nelle occupazioni. Le caratteristiche quantitative e qualitative degli impieghi sono determinate non all'interno ma all'esterno del sistema educativo» (Hussain, 1977, p.105).

Questo tipo di critica, Collins la estende anche alle concezioni marxiste, ripercorrendo le tappe storiche del rapporto fra istruzione e stratificazione. Secondo l'autore, esistono tre tipi di approcci marxisti al problema dell'istruzione: «Uno che considera semplicemente l'istruzione come un bene distribuito in modo diseguale, uno più sofisticato che considera l'istruzione come un meccanismo di dominio, e infine uno tecnocratico ed evolucionista che considera le competenze fornite dall'istruzione come la principale base della stratificazione nella società moderna» (Collins, 1977, p.143). La teoria del dominio, secondo Collins è la più valida, ma considera l'istruzione come una *struttura data* senza problematizzare perché esista un tipo di sistema scolastico anziché un altro. In realtà, come scrivevo anche sopra, Collins ritiene che la scuola sia il luogo in cui si confrontano e scontrano etiche di status, degli ideali competitivi in vista del primato o della difesa dell'identità di gruppo. È in questo contesto che nasce il concetto di *mercato culturale* (Collins, 1977). Esso funziona

a tutti gli effetti come se fosse un mercato economico, dove la valuta di scambio è rappresentata dalle credenziali educative, dai titoli di studio, che consentono *l'acquisto* di posti di lavoro. È in questo senso che l'espansione attuale del sistema educativo si rivela un processo politico in piena regola.

La scuola pertanto ha principalmente il compito di creare consenso verso il sistema di valori della classe dominante, la riproduzione della forza lavoro e della struttura di classe. Questo è il suo senso politico, questo è ciò che in breve può consentire e legittimare la tecnocrazia.

Ora posso cercare di comparare il ruolo del tecnico e quello del manuale. Non ho alcuna pretesa esaustiva, ci si potrebbe concentrare per un altro lavoro di tesi su tale argomento, ma in questa sede mi sono limitato ad una analisi parziale e per questo, sicuramente, incompleta. Tuttavia, dalla lettura dei saggi e dagli articoli di Collins emerge un possibile filo rosso che posso seguire per argomentare questa comparazione. Il governo tecnico, che attualmente riveste un ruolo di censore scellerato, così come il manuale, in quanto testo incontestabile sul modello di quello rivelato, sono il frutto della retorica del *dover essere*. Entrambi impongono una visione del mondo che tende a perseguire un manicheismo estremo. Infatti, l'allineamento alle direttive dell'uno e dell'altro viene definito come fosse l'unico metodo possibile per raggiungere un risultato quantomeno sufficiente. Tale sentimento docile è frutto dell'implicito lavoro della scuola, la quale, quasi totalmente asservita ai bisogni delle classi dominanti, persegue la stratificazione sociale mantenendo in essere le relazioni di dipendenza e subordinazione delle classi più povere. La *tecnica* quindi è un'arte camuffata, che ciononostante viene riconosciuta in quanto competenza meritoria. Forse è proprio su ciò che si basa il simbolismo professionale.

Probabilmente vale l'asserzione non troppo rassicurante dell'*IngSoc* di Orwell (1949): «La guerra è pace, la libertà è schiavitù, l'ignoranza è forza»¹⁷⁸, tanto che il *dover essere* possa venire inteso come un modo di rappresentare la falsità dell'agio e della sicurezza.

Con questi pensieri, vorrei chiudere con un'esperienza personale, dove quotidianamente *tecnica*, *dover essere* e *resistenza* coesistono cozzando gli uni con gli altri e con cui sono definite le pratiche di azione all'interno di un servizio per persone portatrici di handicap. È in questo senso che l'ipotesi di una ricerca sul campo potrebbe manifestare nella concretezza i dubbi che possono sorgere con la lettura dei manuali.

¹⁷⁸ G. Orwell, 1984, Fanucci Editore, Roma, 2021, parte prima.

3. Il PEI: un esempio di valutazione contestualmente relativa.

In un centro diurno per disabili, l'educatore socio pedagogico deve, oltre ad assolvere una serie di mansioni propriamente assistenziali nei confronti dell'utente (l'igiene, l'aiuto nel vestirsi, la distribuzione del pranzo, e molto altro...), fornire un supporto educativo che consenta alla persona in cura di acquisire talune competenze quotidiane. Questo lavoro relazionale, che comporta tutti i punti analizzati nelle parti precedenti, deve essere registrato per l'Azienda Territoriale Sanitaria. Essa, sulla base di indicazioni governative, chiede che per ogni ospite sia redatto un PEI e un PAI.

«Viene steso un progetto individualizzato (*Progetto Educativo Individualizzato e Piano Assistenziale Individualizzato*) per ogni ospite, che punta al raggiungimento di una soddisfacente qualità di vita, coerente con le sue capacità, aspettative, desideri e stile di vita della famiglia e finalizzato al raggiungimento del benessere possibile. Individua una serie di obiettivi generali e specifici e di conseguenza le attività riabilitative, abilitative e di socializzazione per ogni utente. Ad ognuno vengono fatte proposte diverse, a volte di tipo individuale, a volte di piccolo, medio e grande gruppo, ponendo attenzione alla strutturazione di un clima di accoglienza, di ascolto e di scambio. I progetti individualizzati sono aggiornati periodicamente (Procedura FASAS), con una costante attenzione ai cambiamenti, all'evoluzione o involuzione del singolo, presentato alla famiglia, per condividere il più possibile gli aspetti dell'intervento»¹⁷⁹.

Esso comporta, come si evince dal testo, la previsione di un *obiettivo*, in comunione con l'ospite stesso (qualora la gravità non sia tale da precludere una partecipazione attiva nella fase di scelta). In base a ciò che potrebbe migliorare o che dovrebbe mantenere, l'ospite è chiamato, con una cadenza temporale prefissata (sia diurna che settimanale), a tentare di raggiungere quell'obiettivo. L'educatore, dal canto suo, dovrà seguire una *strategia* ed una *modalità di intervento* per facilitarlo nel compito e, ogni volta sarà compiuta quell'azione (non importa se con successo o meno), riportarne una valutazione del tipo: il ragazzo X è riuscito ad accoppiare tutte le lettere dell'alfabeto uguali, separandole in gruppetti.

Ora l'ATS chiede che venga segnalato un livello minimo di raggiungimento dell'obiettivo. Ovvero, ci si aspetta ad esempio che almeno la metà delle volte abbia avuto successo, cioè, sempre seguendo l'esempio di prima, l'ospite sia stato in grado di accoppiare le lettere separandole in gruppi distinti. Con una cadenza trimestrale, dovrà essere stilata una valutazione complessiva.

A questo punto, vale la pena fermarsi un attimo e fare alcune riflessioni. Non sempre l'attività di registrazione e il momento in cui l'ospite si occupa di perseguire l'obiettivo, procede in modo lineare. Tutt'altro. A volte concorrono fattori occasionali (che il modello non prevede) per cui l'ospite o l'educatore non possono seguire lo schema sopraindicato. Tuttavia è prevista la possibilità di indicare

¹⁷⁹ Il testo è preso dal sito *web* della Cooperativa Sociale Il Cardo, ne riporto il *link*. <http://www.ilcardo.it/dmsdocument/Carta-dei-servizi-CDD.pdf>

nelle note il motivo per cui l'attività non sia stata svolta, ma anche in questo caso subentra un fattore resistenziale. Può accadere che vi siano degli interventi, li chiamerei anche “manomissioni”, da parte dell'educatore che in qualche modo *finge*¹⁸⁰ i dati. Parlo di resistenza nel senso proposto da Saitta (2015) ovvero: “[...] l'espressione ambivalente, vaga e bisognosa di continue specificazioni che, tuttavia, mira a definire quegli scontri che hanno per oggetto poste di differente natura, materiali e immateriali, legate a interessi evidenti a fare o a possedere qualcosa, così come ad affermare una piena e libera soggettività affrancata dagli status ascritti”¹⁸¹. In questo senso sono dei contro-discorsi praticati. Nella quotidianità taluni aspetti sono evidentemente trascurabili, poiché appunto fanno parte del fluire degli istanti, ma la burocrazia esige che vi sia sempre un dato da inserire nella casella appropriata.

Un'altra richiesta, come dicevo, è che venga segnalato un livello minimo di successo. Anche in questo caso si tratta di immaginare a tavolino un ipotetico criterio che renda edotto l'educatore circa il momento in cui si possa dire che un obiettivo è stato raggiunto. È proprio così vero che, se anche tutte le volte il ragazzo X riesce ad accoppiare le lettere distinguendole in gruppetti, ha acquisito delle competenze in modo definitivo? Mi sembra che questo procedimento possa essere paragonato al campionamento quantitativo; sicuramente se, utilizzando un metodo statistico, arrivassimo a dire che X ha raggiunto l'obiettivo per il 50% delle volte, avremmo a disposizione un dato numerico per cui sapremmo che, su 15 volte che ha compiuto quell'esercizio, X è riuscito nell'intento 7,5 volte. Tuttavia non avremmo nessuna conoscenza circa l'“*essere capace di*”, potremmo inferire che dato il numero di volte, potremmo “star certi” che ripetendo l'esercizio il risultato potrebbe essere lo stesso o migliorare (visto il costante esercitarsi in quella mansione). Il guaio di questo tipo di ragionamento è che (e mi riferisco al lavoro con persone portatrici di disabilità grave) una volta raggiunto l'obiettivo, si dia per scontato che sia un sapere ormai *incorporato*, quindi che si possa “mettere via”. Ora, la quotidianità insegna tutt'altro. La questione pertanto sorge dal principio, e si condensa nel quesito: in che modo pensare criticamente il successo di un'azione? L'Azienda Territoriale Sanitaria deve semplificare questa azione, non ha tempo per discutere gli assunti teorici su cui si basa la pratica concreta. Le basta sapere che X 7,5 volte ha raggiunto l'obiettivo per dire che ipoteticamente è come se l'avesse fatto 15 volte.

Non è abbastanza. Questo schema, non solo tratta il risultato in modo approssimativo, bensì dice che esso debba svolgersi in un tempo limitato (in questo caso tre mesi). Pertanto complica ulteriormente il lavoro, contravvenendo le stesse norme contenute nei testi di legge che sottolineano chiaramente

¹⁸⁰ Utilizzo a tal proposito questo termine perché deriva dalla stessa radice del termine latino *fictio*, nel senso di creazione.

¹⁸¹ P. Saitta, *Resistenze. Pratiche e margini del conflitto nel quotidiano*. Ombre Corte, Verona, 2015, p.15.

l'individualizzazione dell'apprendimento (53/2003, 170/2010), infatti in ambito educativo dovrebbero essere favoriti i tempi di apprendimento del soggetto. È a questo punto che l'educatore, trovandosi in un contesto per lo più sconosciuto dagli enti amministrativi, si trova a dover manomettere i dati per poter far sì che, anche se l'obiettivo sia stato raggiunto, possa mostrare che in realtà su 15 volte, soltanto 5 sia stato portato a termine, per poter proseguire nel lavoro educativo.

Appaiono come dei controsensi che rasentano l'assurdità. Purtroppo chi scrive queste linee guida, chi prepara una mappatura categorica che permetta di semplificare la molteplicità delle situazioni, non conosce il contesto entro cui tali prescrizioni vengono attuate. Rimangono nell'incerto come quei ricercatori sociali che si basano solo sui questionari postali o come quegli antropologi da *armchair* che si fondavano sulle impressioni e il detto di altri che, a loro volta, avevano acquisito da terzi. Ora, non dico che debbano costruire questo metodo d'indagine andando personalmente sul posto, ma che, prima di stilare uno strumento che, comunque si voglia, definisce una persona e un metodo di analisi, si rivolgano a enti di ricerca che abbiano compiuto riflessioni su quanto osservato.

In conclusione, molte questioni andrebbero indagate, anche quando si tratta di strumenti calati dall'alto (si tratti dell'OMS o di una piccola ATS), poiché l'analisi critica permette di osservare introspektivamente la metodologia con cui si ritiene possa essere compresa la realtà. In questo senso, la possibilità di cambiare un punto di vista, consente la comunione di approcci teorici, di ricerca e di azione. Tuttavia, non voglio parlare degli strumenti tassonomici come fossero il male assoluto, anzi molto spesso si rivelano utili proprio per la loro capacità di atomizzare le situazioni (e come si è visto sopra, ne ho fatto proprio questo uso); ciò detto, attraverso la visione critica si possono mettere in discussione metodologie spesso naturalizzate che sottendono aspetti che oltrepassano enormemente la situazione, poiché comportano questioni politiche (e di scelta legislativa), economiche (il cui scopo è l'incorporazione di un sistema neocapitalistico), infine sociale (vengono posti dei confini di competenza). Tutte queste problematiche meriterebbero un maggiore spazio d'indagine che qui, purtroppo, non ho.

Mi basta averne anche solo messo in luce la gravidanza simbolica, perché come scriveva Wittgenstein: «I fatti appartengono tutti soltanto al problema, non alla risoluzione»¹⁸².

¹⁸² L. Wittgenstein, *Op. cit.*, p.108. Proposizione 6.4321.

Bibliografia.

- AA.VV. *Disabilità intellettiva a scuola*. Erickson, Trento, 2014.
- C. Adam, P. Tannery (a cura di), *Oeuvres de Descartes*, in 12 volumi, Paris 1897-1913, 1964-1974 a cura di B. Rochot, P. Costabel, J. Beaudé e A. Gabbey.
- E. Allegri, Palmieri P., Zucca F., *Il colloquio nel servizio sociale*, Roma, Carocci Faber, 2017.
- E. Allegri, *Il servizio sociale di comunità*, Carocci, Roma, 2015.
- R. Aron, *Le tappe del pensiero sociologico*, Milano, Mondadori, 1972.
- R. Barthes, *La Camera Chiara, nota sulla fotografia*, Piccola Biblioteca Einaudi, Milano.
- G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 2011.
- A. Bartolomei, Passera A.L., *L'assistente sociale. Manuale di servizio sociale professionale*. CieRe, Roma, 2010.
- H. S. Becker, *I trucchi del mestiere, come fare ricerca sociale*, Il Mulino, 2007.
- F. Bocci, *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*, PensaMultimedia, Lecce, 2013.
- F. Bochicchio, *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie per educatori e insegnanti*, Libellula, Tricase (Le), 2017.
- R. Caldin, F. Serra (a cura di), *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi*, Zancan, Padova, 2011.
- A. Campanini (diretto da), *Nuovo Dizionario di servizio sociale*, 2013.
- A. Canevaro, *Nascere fragili*, EDB, Edizioni Dehoniane Bologna, 2015.
- Marisa Cantarelli, *Il modello delle prestazioni infermieristiche*, Masson 1997.
- M.de Caris, L. Cottini, *Il Progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI*. Milano, Giunti, 2020.
- Chiappetta Cajola L., *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Anicia, Roma, 2015.
- J. Clifford, *I Frutti Puri impazziscono*, Bollati Boringhieri, Torino, 2004.
- R. Collins, *Teorie Sociologiche*, il Mulino, Bologna, 2006.

- P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1999.
- Lewis A. Coser, *I Maestri del pensiero sociologico*, il Mulino, Bologna, 1983.
- L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma, Carocci, 2° edizione del 2018.
- RF Craven, Hirnle CJ. *Principi fondamentali dell'assistenza infermieristica*. Casa Editrice Ambrosiana: Milano, 2007.
- Daniels, Grendell, Wilkins. *Basi dell'assistenza infermieristica*. Piccin, 2014.
- M. Dal Pra Ponticelli, *I modelli teorici del servizio sociale*, Astrolabio, VI edizione, Roma, 2012.
- Decreto ministeriale 14 settembre 1994, n.739 Gazzetta Ufficiale 9 gennaio 1995, n.6. (Profilo professionale). E Codice Deontologico.*
- S. Fargion, *Il metodo del servizio sociale. Riflessione, casi, ricerche*. Carocci Faber, Roma, 2013.
- U. Fabietti, *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma, 1995.
- F. Folgheraiter, *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, FrancoAngeli, Milano, 1998.
- Richard Foxx, *Tecniche base del metodo comportamentale per l'handicap grave e l'autismo*, Erickson, Trento, 2003.
- H.-G. Gadamer, *Verità e Metodo*, Bompiani, Milano, 2019.
- P. Gaspari, *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, Anicia, Roma, 2012.
- Clifford Geertz, *Interpretazione di Culture*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- Glaser, Strauss, *La scoperta della Grounded Theory*, Armando Editore, Roma, 2009.
- Herdman T.H., Kamitsuru S. *Diagnosi Infermieristiche - Definizioni e classificazione*. A cura di NANDA International, 2015–2017.
- D. Hume, *Trattato sulla natura umana*, Laterza, Bari.
- A. Hussain, *The Relationships between Educational Qualification and Occupational Structures: a Re-examination* (1977) contenuto in *"Identity and Structure: Issues in the Sociology of Education"* (1977) di Denis Gleeson.
- S. La Mendola, *Centrato e Aperto. Dare vita a interviste dialogiche*. Utet Università, Torino, 2013.
- S. La Mendola (a cura di), *Comunicare Interagendo*, Utet Università, Novara, 2007.

- R. Malighetti, A. Molinari, *Il metodo e l'antropologia. Il contributo di una scienza inquieta*. Raffaello Cortina Editore, Gravellona Toce, 2019.
- Manzoni E, Lusignani M, Mazzoleni B. *Storia e filosofia dell'assistenza infermieristica*. Milano, CEA; 2019.
- D. Mitchell, *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Erickson, Trento, 2018.
- E. Morin, *Sette lezioni sul pensiero globale*, Cortina, Milano, 2016.
- Carpenito Moyet L.J., *Diagnosi infermieristiche. Applicazione alla pratica clinica.*, Milano, CEA, 2012.
- P. C. Motta, *Introduzione alle scienze infermieristiche*, Carocci Faber, Roma, 2002.
- R. Panikkar, *Tra Dio e il Cosmo. Dialogo con Gwendoline Jarczyk*, Economica Laterza, Bari, 2019.
- M. Paolini, *Chi sei tu per me? Persone con disabilità e operatori nel quotidiano*, Erickson, Gardolo di Trento 2009.
- M. Pavone, *L'inclusione educativa: Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, ed. Mondadori, Milano, 2014.
- G. Pieroni, M. Dal Pra Ponticelli, *Introduzione al servizio sociale. Storia, principi, deontologia*. Roma, Carocci, 2005.
- A. Tilgher e M. Garin, *Cartesio Opere filosofiche. Vol. 3: I principi della filosofia*, Laterza, Bari, 2005.
- I. Kant, *Critica del Giudizio*, Editori Laterza, Bari, 2005.
- I. Kant, *Critica della Ragione Pura*, Gli Adelphi, Milano, 2004.
- L. Saiani, A. Brugnolli, *Trattato di cure infermieristiche*. Napoli: Sorbona, Idelson-Gnocchi; 2014.
- P. Saitta, *Resistenze. Pratiche e margini del conflitto nel quotidiano*. Ombre Corte, Verona, 2015.
- M. Sanfelici, *I modelli nel servizio sociale. Dalla teoria alla pratica*, Carocci, Roma, 2017.
- S.C. Smeltzer, Bare B.G. Brunner Suddarth, *Infermieristica medico-chirurgica*. III edizione. Casa Editrice Ambrosiana: Milano, 2006.
- B. K. Timby, *Fondamenti di assistenza infermieristica. Concetti e abilità cliniche di base*, McGraw-Hill, Milano, 2011.

A.Ziliani, B.Rovai, *Assistenti sociali professionisti*, Roma, Carocci, 2007.

Wilkinson J. *Processo Infermieristico e Pensiero critico*. (3ed). Milano: Casa Editrice Ambrosiana; 2013.

L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, La Nuova Italia, Scandicci, 1992.

L. Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus e quaderni 1914-1916*, P.B. Einaudi, Torino, 1964.

Sitografia.

<http://www.booksandbooks.it/download-ebook-gratis/uno-studio-in-rosso.pdf>

<https://www.treccani.it/vocabolario/soggetto1/>

<https://www.treccani.it/vocabolario/soggetto2/>

<https://journals.openedition.org/qds/709#article-709>

https://www.treccani.it/enciclopedia/segmentazione_%28Universo-del-Corpo%29

http://www.mat.unimi.it/users/antonio/meccel/Meccel_8.pdf

<https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/01/2018-01-29-SIPED-Polenghi-Presidente-Legge-205-Iori-del-29-12-2017.pdf>

<https://www.fpcgil.it/wp-content/uploads/2019/08/DM-520-educatore.pdf>

<https://www.anep.it/anep/allegati/file/Documenti%20ANEP/Codice%20Deontologico,%20Udine%202015.pdf>

https://www.fnopi.it/archivio_news/attualita/2688/codice%20deontologico_2019.pdf

<https://cnoas.org/wp-content/uploads/2020/03/Il-nuovo-codice-deontologico-dellassistente-sociale.pdf>

https://www.youtube.com/watch?v=nxMENKw_CGk

<https://www.fondazionezancan.it/fondazione>

https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/legge104_92.pdf

<http://www.reteclassificazioni.it/WHODAS/WHODAS2019/index.html#14-15>

https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/legge53_03.pdf

https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/25/20G00035/sg>.

<http://antropologiafilosofica.altervista.org/su-green-pass-e-liberta-di-stampa/>

<http://www.ilcardo.it/dmsdocument/Carta-dei-servizi-CDD.pdf>