

Giovanni Maddalena

GESTO COMPLETO: UNO STRUMENTO PRAGMATISTA PER L'EDUCAZIONE

Abstract

Classic pragmatists proposed different tools for inquiry and education. John Dewey's method of problem solving is the most known of them all and represents the pragmatists' deep attitude toward a continuous conception of theory and practice. However, Dewey and the other pragmatists failed to understand the rationale of this continuity as a different conception of synthesis. Therefore, they did not propose tools or systems of education wholly different and complementary to the usual ones based on analysis.

Here, I want to introduce a tool for education based on synthesis understood as "recognizing identity through change." The tool is named "complete gesture," an action with a beginning and an end that carries on a meaning (from gero, meaning "I bear, I carry on"), making us understand something new and not conceptual.

The paper 1) will present the phenomenological and semiotic characteristics of complete gestures and 2) will apply this tool to education by focusing on learning by gestures as re-performance, on the relationship between master and student, and on the value of fallibilism and critique.

Il pragmatismo è notoriamente legato alla pedagogia grazie all'opera di John Dewey che ad essa ha dedicato opere teoriche e iniziative pratiche durante l'intero arco della sua esistenza¹. Più in generale, però, l'intero movimento pragmatista è attraversato da una serie di temi che suggeriscono una certa interpretazione della pedagogia, che l'opera di Dewey ha certamente raccolto anche se non esaurito. In essa emerge in modo chiaro il tema che unisce i pragmatisti classici: il valore ampio dell'esperienza, intesa come luogo unitario e continuo di pensiero e azione, di fatto e valore, e persino di fisica e metafisica. La proposta deweyana è stata spesso riassunta nella formula del *problem-solving*, formula alle volte mal interpretata, o parzialmente interpretata, in chiave comportamentista o funzionalista, ma che nella sua origine voleva essere un riflesso di questa unitarietà o continuità del "pragma", ossia dell'esperienza, che trova nella logica della ricerca il suo aspetto espressivo². Il *problem-solving* deve sviluppare tanto le capacità di colui che viene

¹ Qualsiasi cenno biografico a Dewey deve riconoscere questa continua presenza della pedagogia nella sua opera. Tra i classici Schilpp 1939; tra i più recenti Calcaterra 2011 e Frauenfelder-Striano-Oliverio 2013.

² Per un ottimo riassunto dello sviluppo delle posizioni deweyane sull'educazione si veda Striano 2010. Qui ben si spiega, appoggiandosi all'introduzione di Burnett nel primo volume dei *Middle Works*, come Dewey fosse attento tanto alla necessità di un ordine sociale ricco e praticabile quanto alla maturazione

educato quanto la società all'interno della quale il problema si colloca, ma il fine rimane una comprensione e una costruzione critiche della realtà e non una mera funzionalità all'esistente. Tuttavia, anche vista in quest'ottica più ampia, la visione pragmatista della pedagogia rimane segnata da alcuni limiti strutturali, che riflettono un'incompletezza della svolta pragmatista dal punto di vista teoretico.

Infatti, i pragmatisti, poggiando sull'esperienza concepita come continuità³, hanno proposto molti strumenti innovativi in diversi campi: dall'abduzione peirceana al flusso di coscienza jamesiano, dalla sociologia e dalla visione della temporalità di Mead alla logica strumentale e al metodo educativo di Dewey. Rimane, però, a mio avviso un aspetto cruciale che i pragmatisti non sono riusciti ad affrontare fino in fondo. Tutti i metodi elaborati tendono a proporre una versione "sintetica" della conoscenza, laddove "sintesi" significa l'inserimento nel nostro concetto di qualcosa di nuovo, di singolare e di non derivante da un altro concetto⁴. Eppure, pur tendendo a questa visione persino in logica formale – Peirce aveva elaborato un sistema di logica formale, i Grafi Esistenziali, dove il vedere e il disegnare hanno una parte decisiva – non arrivarono mai a trovare uno strumento totalmente e radicalmente sintetico di ragionamento. Essi fornirono un'analisi della sintesi, tanto dal punto di vista del metodo di ragionamento (l'abduzione e i Grafi Esistenziali sono un buon esempio) quanto del metodo d'indagine. Un'analisi della sintesi ma non una descrizione di uno strumento totalmente sintetico che applichiamo normalmente nel nostro normale ragionamento sintetico, nella vita di tutti i giorni. Si noti che tale strumento sarebbe decisivo dal punto di vista pedagogico perché l'educazione è una sintesi e tanta parte della fatica educativa consiste proprio nel trovare strumenti adeguati per permettere di acquisire nuove conoscenze. Se si conoscesse uno strumento radicalmente sintetico e già naturalmente in uso, l'acquisizione di nuove conoscenze tramite questo strumento sarebbe favorita rispetto al metodo analitico con cui normalmente l'insegnamento, soprattutto quello scolastico, si svolge. In tal senso, non è un caso che le metodologie didattiche negli ultimi decenni abbiano cercato di trovare mezzi di coinvolgimento quali brain-storming, role playing, outdoor training, project work, e-learning, teatro d'impresa, cooperative learning che vanno nella direzione dell'unità teoria-pratica inaugurata dal *problem-solving* deweyano cercando di allontanarsi da una visione dicotomica di teoria e pratica nella conoscenza.

La proposta che voglio formulare consiste nell'individuazione di uno strumento base totalmente sintetico per l'acquisizione della conoscenza, strumento che possa poi essere declinato in metodologie diverse. Senza entrare nei complessi studi di carattere matematico e logico che l'hanno suggerito, vorrei solo accennare al fatto che tale proposta nasce proprio dall'approfondimento di certe tematiche pragmatiste e delle caratteristiche semiotiche dei Grafi Esistenziali di Peirce, che – sebbene alla fine sfocino in una logica formale iconica – vogliono essere sintetici come progetto. Peirce voleva in essi fornire una mappa mobile del nostro ragionamento, cioè raffigurare il modo in cui il

fisiologica e psicologica delle persone (Striano 2010, p. 118). Alle volte Dewey è stato letto in senso parziale come se questo secondo fuoco di interesse fosse totalmente ripiegato sul primo.

³ Sull'unitarietà del progetto pragmatista ha sempre insistito R.M. Calcaterra (si veda per esempio *l'Introduzione* di Calcaterra 2003).

⁴ Per queste caratteristiche, che sono solo alcune tra quelle richieste per una definizione di sintesi, si veda Hanna 2001, p. 191.

ragionamento davvero avviene, nel concreto. Così, commentando le caratteristiche dei vari elementi dei Grafi che rappresentano il pensiero, Peirce dà delle indicazioni di quali siano le caratteristiche semiotiche necessarie a uno strumento sintetico.

Non avendo qui lo spazio per affrontarle tutte, dirò solo che tali caratteristiche richiedono il rispetto di quella continuità originaria che è il risultato più imponente del pragmatismo⁵. Tale continuità comprende anche l'aspetto evolutivo, così forte nel pragmatismo, e dà ragione dal punto di vista matematico di ciò che comunemente chiamiamo cambiamento nel tempo.

In questo cambiamento, però, per esserci sviluppo umano – e quindi educazione – occorre che vi sia anche qualcosa di stabile, cioè un metodo di riconoscimento dell'identità nel cambiamento, altrimenti la sintesi è impossibile. Si tratterebbe, infatti, solo di aggregazione di nuovi stimoli e non di acquisizione che favorisca lo sviluppo dei soggetti.

Così intesa la sintesi per la quale dovremo trovare uno strumento adeguato si può definire come “riconoscimento di un'identità in un cambiamento”⁶. Essa fornisce un modello di identità $A=B$ che sarebbe la forma originaria di conoscenza rispetto alla quale il modello analitico $A=A$ sarebbe una forma degenerata e alla quale bisognerebbe affiancare anche una forma di ragionamento vago che sia cieco rispetto all'identità. Rimandando ad altri studi per tale visione tripartita e organica del pensiero, mi concentrerò qui sulla presentazione di questo strumento completamente sintetico di pensiero e sulle sue condizioni e conseguenze pedagogiche. Tuttavia, anche senza il necessario approfondimento tecnico, è importante stabilire che il piano sintetico è quello originario e naturale del riconoscimento anche se si proverà a darne una descrizione necessariamente analitica e qualche esemplificazione. Che poi tale struttura possa inserirsi in più contesti teorici generali spero risulti evidente da quanto si dirà, e che possa essere oggetto di ulteriori successive discussioni.

1. Lo strumento del gesto completo

Chiamerò “gesto” lo strumento attraverso il quale comprendiamo ordinariamente la realtà in modo totalmente sintetico. Per “gesto” intendo ogni azione, dotata di un inizio e di una fine, che porti un significato (da *gero*= portare; ciò che qui è portato infatti è il significato). Per significato, pragmatisticamente, intendo un insieme delle conseguenze possibili di un'esperienza (*pragma*) (Peirce 2005, p. 215).

Non tutti i gesti, tuttavia, sono in grado di compiere una sintesi, ossia di introdurre nella conoscenza qualcosa di nuovo e non concettuale. Molti di essi, come vedremo, sono infatti “incompleti” e, pur riportando un significato, non sono in grado di sintetizzarne uno nuovo. Un gesto capace di sintesi sarà invece un “gesto completo”, dove con questo termine intendo un gesto che, oltre che rispettare le caratteristiche matematiche della continuità in senso peirceano, presenti una proporzione “densa” di

⁵ Si veda Zalamea 2001.

⁶ Si vedano Maddalena 2012 e Maddalena-Zalamea 2012.

certe caratteristiche fenomenologiche e semiotiche che gli permettano di operare una sintesi.

Iniziando dalla fenomenologia, si useranno qui i nomi inventati dallo stesso fondatore del pragmatismo per indicare la differenza tra fenomeni come il sentimento o l'idea vaga o la possibilità (*firstness*) – un'esperienza non ancora specificata dall'emittente –, un atto esistenziale concreto che implichi una reazione fisica (*secondness*), un concetto o un abito d'azione generale che può essere esplicitato in diversi modi dal ricevente (*thirdness*).

Per quanto riguarda la semiotica, dovremmo trovare in un gesto completo aspetti che rappresentano l'esperienza per similarità (icone) come l'immagine che abbiamo sulla retina o l'immagine acustica o una riproduzione grafica, per contiguità diretta (indici) come un'etichetta o un segnale stradale o un nome proprio, e per interpretazione (simboli) come fanno le parole o la melodia di una musica.

Le icone e la *firstness* garantiscono la freschezza della novità, l'originalità, la variazione di possibilità; gli indici e la *secondness* la concretezza esistenziale dell'evento e la precisione dei riferimenti; la simbolicità e la *thirdness* descrivono la causalità finale implicita nel gesto.

Esempi di gesti completi sono le liturgie di ogni religione, i riti – pubblici e privati, ogni nucleo sociale ha i suoi riti –, gli esperimenti scientifici (almeno nella loro prima performance e in ogni riproposizione che implichi una ricerca effettiva), le invenzioni, le creazioni e le performance artistiche. Il battesimo in qualsiasi religione, la cena natalizia di famiglia di certe tradizioni italiane, la lamina d'oro di Rutheford, l'invenzione tecnica di un'*application* per *smartphone* o *tablet*, la performance artistica della chirurgia di Orlan o la realizzazione di un quadro tradizionale sono esempi delle categorie menzionate e sono tutti accomunati dallo stesso paradigma sintetico e dallo stesso strumento che io identifico come “gesto completo”.

Se uno pensa a tutte queste azioni, infatti, si renderà conto che in esse si compie una comprensione di significati che non è mai identica e che produce uno sviluppo dalla vaghezza originaria alla generalità delle conseguenze attraverso la concretezza di un evento limitato nel tempo. Si tratta di un'incarnazione di significati vaghi determinata dal fine. Come in tutta la tradizione pragmatista, quando comprendiamo per gesti completi, comprendiamo attraverso il fare. Gli esempi sono qui importanti perché è ovvio il paradosso dello studio di uno strumento sintetico che per tanti versi non può essere che analitico. Gli esempi servono dunque a limitare gli effetti di tale paradosso. Infatti, in quanto strumento sintetico, esso trova solo nella sua realizzazione (performance) il suo modo di comprendere, sviluppare, comunicare significati.

Certo, ogni gesto completo può prevedere un'incompletezza, nella quale si realizza ugualmente una sintesi sebbene quest'ultima non raggiunga un vero e proprio riconoscimento di identità in un cambiamento. Nei gesti incompleti l'identità non è raggiunta ma solo accennata come direzione. Le tabelle che qui presento vogliono essere indicative e non esaustive della possibilità di derivare forme di sintesi incompleta da quella completa. Così, ponendo in cima alla tabella la completezza (vista sia fenomenologicamente che semioticamente) si ottengono altri tipi di gesti che rimangono incompleti per l'assenza o, meglio, la debolezza di uno degli elementi che si è descritto in precedenza.

Tabella fenomenologica dei gesti completi e incompleti. I termini qui utilizzati sono *firstness*, *secondness* e *thirdness* che stanno rispettivamente per la presenza di fenomeni vaghi come idee e sentimenti (*firstness*), di fenomeni determinati fisicamente (*secondness*), di fenomeni capaci di generalizzazione come gli abiti d'azione (anche mentale) (*thirdness*). La presenza “densa” di tutti e tre i tipi di fenomeno è una caratteristica del gesto completo. La debolezza o la mancanza di uno o più di essi è occasione di incompletezza degli altri gesti.

Firstness	Secondness	Thirdness	Gesto completo
Firstness	-	-	Ideazione
Firstness	Secondness	-	Esibizione
Firstness	-	Thirdness	Proiezione
-	Secondness	-	Reazione
-	Secondness	Thirdness	Schematizzazione
-	-	Thirdness	Astrazione

Dal punto di vista fenomenologico l'incompletezza dell'*ideazione* è dovuta alla mancanza di attuazione concreta e di abiti di azione generalizzati. Il sognare a occhi aperti rientra in questa descrizione. Un'*esibizione* è un'azione che presenta concretamente un sentimento o un'idea possibile senza generalizzazione: una spiegazione didascalica è un buon esempio di questo gesto incompleto. Una *proiezione* è una generalizzazione di sentimenti o di vaghe ipotesi senza specificità, un progettare che resta senza la forza dell'attuazione. La *reazione*, come la risposta meccanica del ginocchio quando ne si sollecita un nervo o una risposta violenta come ricambiare un pugno con un altro, è un gesto che ha perso i sentimenti e l'idealità da un lato e la capacità generalizzatrice dall'altro. Una *schematizzazione* è un'azione che mette il particolare all'interno di un quadro esplicativo o un abito d'azione senza ulteriore ricerca: le azioni familiari, come il guidare una macchina quando uno vi è abituato da lungo tempo, ricadono sotto questo tipo. Un'*astrazione* è un gesto che ha perso (o indebolito) specificità e novità a favore di una generalizzazione precisa: lo stabilire una definizione è il tipico esempio di questo tipo di azione.

Tabella semiotica dei gesti completi e incompleti. I termini qui utilizzati sono icona, indice e simbolo che stanno rispettivamente per la presenza di segni che rappresentano l'oggetto per similarità (icona), per contiguità (indice), per interpretazione (simbolo). La presenza “densa” di tutti e tre i tipi di segno è una caratteristica del gesto completo. La debolezza o la mancanza di uno o più di essi è occasione di incompletezza degli altri gesti.

Icona	Indice	Simbolo	Gesto completo
Icona	-	-	Immaginazione
Icona	Indice	-	Informazione
Icona	-	Simbolo	Modellazione
-	Indice	-	Indicazione
-	Indice	Simbolo	Ripetizione
-	-	Simbolo	Concettualizzazione

Dal punto di vista semiotico, l'*immaginazione* è incompleta perché pur considerando diverse forme possibili non le concretizza, non le ordina e non ne dà una chiave interpretativa. L'*informazione* non trasforma in interpretazione (o tace l'interpretazione; in questo caso è debole) la forma dell'oggetto e la precisione del riferimento. "Gesticolare" rientra in questo tipo di azione tanto quanto spesso vi ricade l'azione informativa di un telegiornale. Il *modellare* manca o è debole nella referenza come spesso accade nel contemplare ("*Musing*"), mentre nell'*indicare* rimane solo la referenza come succede quando si riporta il nome di qualcuno che non si conosce né è presente. Una *ripetizione* è un gesto che porta un significato senza più indagarne e riscoprirne l'esperienza e dunque la forma iconica. La *concettualizzazione* trasforma il pensare in un'interpretazione stabile di carattere fisso e indipendente dal riferimento a un'occasione specifica.

Si è detto che si tratta di una classificazione solo indicativa che è l'esito di un'analisi della sintesi ed è quindi importante sottolineare come il dato importante sia la precedenza della sinteticità su ogni distinzione analitica. Le articolazioni delle varie azioni come derivate dal gesto completo potrebbe assumere connotati e, di certo, precisione molto diversi. Proprio nel suo attuarsi troveremo dunque quel compimento che unisce i vari aspetti fenomenologici e semiotici e che rende unitaria l'esperienza dello scoprire, del creare, dell'inventare. In quest'ottica diventa decisivo anche il ruolo dell'imparare, che qui viene assunto nel suo valore sintetico e creativo.

2. Spunti per una pedagogia del gesto completo

L'insegnare e l'imparare per gesti completi prevedono condizioni e conseguenze molto diverse dai medesimi atti intesi in chiave analitica. In chiave analitica, infatti, l'insegnare e l'imparare si svolgono attraverso segmenti di conoscenza dotati di significato che devono essere illustrati, dimostrati, ricordati e poi applicati. In chiave sintetica, invece, insegnare e imparare diventano un unico atto, una performance naturale nella quale soggetto e oggetto, maestro e allievo, tradizione e novità sono co-implicati ad ogni momento. In questo senso il gesto completo rispetta il superamento della distinzione soggetto-oggetto, autore-fruitori, tipico di molta filosofia novecentesca, senza però

cancellarne la differenza individuale. Del resto, penso che tale descrizione corrisponda di più alla maniera naturale che abbiamo di apprendere e alle funzioni neuronali che vi sono implicate, come vorrei ricordare nella conclusione di questo articolo. Prima però occorre fare una rapida osservazione delle condizioni e delle conseguenze salienti di una pedagogia basata sul gesto completo.

a. *Re-performance*

I gesti (completi e incompleti) si compiono. In questo senso ogni apprendimento basato sui gesti completi assomiglia di più al modo in cui si apprende a nuotare o a sciare che non al modello analitico spiegazione-assimilazione. Si intende che non si vuole affatto dispregiare o sottostimare quest'ultimo i cui difetti e vantaggi sono complementari a quello sintetico e i cui risultati sono stati tanto importanti nella cultura occidentale. Semmai si vuole stabilire una priorità naturale da assegnare al modello sintetico che sfrutta i gesti completi come proprio strumento e si vuole spiegare come mai le nuove metodologie tendano a superare il modello analitico.

Il termine per descrivere la metodologia propria del gesto completo, usando purtroppo un termine inglese fino a quando non se ne trovi uno adeguato anche in italiano, è quello di “re-performance”, per distinguere la pedagogia dei gesti completi dalla “ripetizione”, che come abbiamo visto nella tabella precedente è un gesto incompleto per mancanza di iconicità, ovvero di capacità di rappresentare in una forma la novità dell'esperienza.

Il fatto che si apprenda attraverso una re-performance di gesti implica anche che vi sia una certa accettazione di significati che ci precedono, ossia una tradizione intesa come una realtà di significati che troviamo già presenti nell'esperienza. D'altro canto, ciò non significa affatto sclerotizzare i gesti perché in virtù dell'iconicità e della *firstness* non possono esistere due gesti completi identici. Pertanto, i gesti completi implicano a un tempo tradizione e novità. Come ha recentemente sostenuto Colapietro in uno studio sul jazz, solo coloro che sono immersi in una tradizione, quelli che hanno imparato certi gesti completi, possono improvvisare in maniera fruttuosa così da cambiare la tradizione in un modo valido, ossia garantendo che i significati possano svilupparsi in una serie di gesti completi alternativi o diversi (Colapietro 2013).

b. *Maestro e critica*

Il gesto completo implica un maestro. Il maestro è colui che propone un certo gesto completo e il significato che esso incarna. In virtù della sua natura di performance, il gesto completo si può insegnare solo ri-performando davanti allo studente e con lo studente (l'imparare a nuotare o a sciare sono esempi eclatanti). Visto che gli attori sono diversi, non ci sarà mai una mera ripetizione del gesto: il maestro è obbligato a cambiare la propria performance con ogni studente. D'altro canto, l'apprendimento avverrà come “immedesimazione” con il maestro.

Per inciso, nella misura in cui ogni lezione di ogni tipo (anche analitico) è inevitabilmente un gesto (almeno incompleto), tale descrizione spiega sia il senso di novità e soddisfazione che accompagna tanto spesso l'insegnamento quanto il

sentimento di frustrazione che accompagna la perdita di completezza di questo medesimo gesto.

Infine, il maestro è obbligato a criticare la performance propria e dello studente. La complessità fenomenologica e semiotica, infatti, implica delle scelte volontarie che si rivelano più o meno in grado di avvicinarsi a una performance esatta, che resta un termine ideale e mai attuale del gesto completo in virtù dell'infinita progressione semiotica dei simboli e delle infinite possibilità delle icone.

Certo, tale visione comporta un'enorme serie di problemi di dinamiche di potere ed è aperta alla manipolazione in modo molto più evidente di quella analitica. Il maestro è inevitabilmente tanto efficace quanto pericoloso perché il significato incarnato nel gesto completo comunica se stesso insieme a tutta la rete di significati che l'accompagnano. Se il gesto completo è come il nodo di una rete è chiaro che in qualche modo almeno i nodi vicini, e facilmente l'intera rete, influiscono su ogni singolo nodo. Un maestro tende sempre a essere un maestro dell'intera vita e non può limitarsi, neanche volendolo, al singolo settore di cui si occupa. Ciò accade anche con la forma analitica di insegnamento ma a maggior ragione e con maggior forza avviene in un'educazione che si basi su questo tipo di incarnazione di significati.

c. *Fallibilismo*

L'apprendimento per gesti implica il valore dell'approssimazione. Non ci può essere una versione finale di un gesto completo perché, una volta raggiunta la forma perfetta, esso si potrebbe solo ripetere e la mera ripetizione sarebbe incompletezza. Inoltre, il fatto stesso che ogni cambiamento di spazio, tempo e attori sia determinante fa sì che non si possa dare un'ultima performance definitiva. Occorrerà quindi una continua revisione che inevitabilmente si porrà in una relazione pluralista rispetto al fine da raggiungere. Lo stesso significato potrà essere proposto da molti gesti completi che tendono a una realizzazione compiuta dello stesso ma, per definizione, tale realizzazione non può darsi. Ciò non significa che non vi sia una direzione dell'interpretazione del significato o che ogni direzione sia indifferente. Come si è visto, in virtù della sua simbolicità il gesto completo indica una certa teleologia, per quanto le realizzazioni possano essere molteplici. D'altro canto, in virtù dell'iconicità esso implica anche una molteplicità di forme possibili diverse.

In chiave pragmatista si parla di "fallibilismo" le cui caratteristiche fondamentali sono qui quella dell'apertura a nuove forme di realizzazione e della critica.

3. *Conclusioni: l'esternalismo del significato e l'imitazione in chiave pragmatista*

Su che cosa poggia questa visione dell'educazione tramite gesti completi? Dal punto di vista logico lo si è accennato, su un paradigma completamente sintetico, e al riguardo si deve per forza rimandare ad altri studi⁷. Dal punto di vista pedagogico, però, val la pena

⁷ Si veda Maddalena 2012.

sottolineare in conclusione un pilastro d'appoggio decisivo, che a sua volta è frutto di una lunga tradizione pragmatista: l'esternalismo dei significati.

Se apprendiamo per gesti completi, i significati devono già esserci ed essere fuori di noi. Li dobbiamo ricevere e anche la nostra ri-costruzione di essi o il nostro immedesimarci in essi avviene nel gesto stesso inteso come punto cruciale o “denso” di immedesimazione in una rete di significati preesistenti. In questa versione profondamente “realista” del pragmatismo occorre allora ripensare al ruolo dell'imitazione.

Come si sa, Mead – proprio parlando di gesti – aveva escluso che noi apprendiamo per imitazione (Mead 1934, pp. 59-61). Egli proponeva dunque una conversazione di gesti in fondo basata su elementi essenziali di stimolo-risposta (sebbene diversa da quella comportamentista allora in voga) e su una versione olistica del significato e del sistema nervoso. I recenti studi sui neuroni specchio e quelli dell'antropologo Tomasello fanno capire che da un lato la visione olistica dell'apprendimento era una giusta intuizione di Mead e di tutti pragmatisti classici. I neuroni specchio “sparano” proprio perché riconoscono un'azione dotata di senso e non qualche elemento primario di natura esclusivamente materiale o razionale. Inoltre, gli esseri umani, a differenza di altri animali, sembrano apprendere l'intenzione implicita in un'azione e non solo la sua utilità (Tomasello 1999).

D'altro canto, a differenza di quanto sostenuto da Mead, è proprio una capacità imitativa quella che entra in gioco: se riconosciamo un'intenzione in atto significa che l'intenzione è già presente e non viene costruita bottom-up dalla conversazione di gesti. Si tratta dunque di un fenomeno che si può accettare di elencare sotto il nome di “imitazione”, come fa Tomasello, anche se poi si possono leggere i dati che quest'ultimo presenta in una diversa ottica filosofica.

Infatti, dopo aver distinto correttamente l'imitazione degli esseri umani dall'emulazione degli altri esseri sottolineando la capacità di riconoscimento dell'intenzione dell'azione, Tomasello assume per tale fenomeno il quadro epistemico della fenomenologia husserliana giovandosi in tal modo del riferimento all'intenzionalità. In tale prospettiva, grazie a un'analogia, gli esseri umani sono in grado di dire: quelli che vedo sono “come me” e pertanto ne riconosco i movimenti come dotati di senso⁸.

Il paradigma sintetico e lo strumento del gesto completo suggeriscono un'altra lettura di questa forma di imitazione. Se impariamo per gesti è perché siamo immersi in una realtà di significati. In questo senso, apprendiamo perché ri-performando i medesimi gesti (anche guardare è un'iniziale forma di performance, ci dicono gli studi sui neuroni specchio) ci rendiamo conto che “io sono come gli altri” o che io “appartengo agli altri”. Mentre ripercorriamo, anche solo mentalmente, i medesimi gesti, ci appropriamo dei significati intrinseci all'azione, per questo la ripetiamo anche quando è più lenta nell'ottenere i medesimi risultati. La ri-performance del gesto completo è il modo per apprendere il significato; non si può disgiungere tale significato da quel percorso, sebbene ciascuno inevitabilmente lo modifichi in una realizzazione che non può essere che singolare.

⁸ Per una buona ricostruzione di questo punto nella stessa ottica di Tomasello ma da un punto di vista squisitamente filosofico si veda Costa 2010, pp. 77-8.

Il soggetto che deriva da tale visione è meno creatore di quello che appare, o meglio, è tanto più creatore quanto più è in grado di assorbire la realtà che lo precede e, secondo le osservazioni fatte, quanto più è conscio del valore approssimativo, ma non arbitrario, delle proprie conclusioni. Come Shakespeare diceva (e Peirce ripeteva riproducendo), l'essere umano ha un'autorità limitata:

«Ma uomo, uomo orgoglioso
Vestito di breve piccola autorità
Ignorante dell'unica cosa che sa per certo:
la sua essenza di vetro.
Come uno scimmione arrabbiato
Macchina trucchi inverosimili di fronte a Dio,
e gli angeli ne piangono»⁹.

Bibliografia

- R.M. CALCATERRA (2003), *Pragmatismo: I valori dell'esperienza. Letture di Peirce, James e Mead*, Carocci, Roma 2003.
- R.M. CALCATERRA (2011), *Idee concrete*, Marietti, Milano 2011.
- V. COLAPIETRO (2013), *Time as Experience/Experience as Temporality: Pragmatic and Perfectionist Reflections on Extemporaneous Creativity*, in "European Journal of Pragmatism and American Philosophy", V (1/2013), pp. 77-101, http://lnx.journalofpragmatism.eu/wp-content/uploads/2013/06/8_colapietro.pdf.
- V. COSTA (2010), *Fenomenologia dell'intersoggettività*, Carocci, Roma 2010.
- E. FRAUENFELDER-M. STRIANO-S. OLIVERIO (2013), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli, 2013.
- R. HANNA (2001), *Kant and the Foundations of Analytic Philosophy*, Clarendon Press, Oxford 2001.
- G. MADDALENA (2012), *Peirce's incomplete synthetic turn*, in "The Review of Metaphysics", LXV (3/2012), pp. 613-640.
- G. MADDALENA-F. ZALAMEA (2012), *A New Analytic/Synthetic/Horotic Paradigm. From Mathematical Gesture to Synthetic/Horotic Reasoning*, in "European Journal of Pragmatism and American Philosophy", vol. IV (2/2012), p. 208-224, http://lnx.journalofpragmatism.eu/wp-content/uploads/2012/12/18_maddalena_zalamea.pdf.
- G.H. Mead (1934), *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press, Chicago and London 1934.
- C.S. PEIRCE (2005), *Scritti scelti*, a cura di G. Maddalena, Utet, Torino 2005.

⁹ W. SHAKESPEARE, *Measure for Measure*, atto II, scena 2, vv. 117-122: "But man, proud man/Dressed in a little brief authority,/Most ignorant of what he's most assured,/His glassy essence, like an angry ape/Plays such fantastic tricks before high heaven/As makes the angels weep". Traduzione dell'autore dell'articolo.

- P.A. SCHILPP (1939), *Biography of John Dewey*, in ID. (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, Tudor Publishing Co., New York 1939.
- M. STRIANO (2010), *La pedagogia nell'Inquiry di J. Dewey*, in "Paradigmi", XXVIII (3/2010), pp. 117-130.
- M. TOMASELLO (1999), *The cultural origins of human cognition*, Harvard University Press, Cambridge MA 1999.
- F. ZALAMEA (2001), *El continuo Peirceano*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 2001.