

La consapevolezza dell'importanza del contesto sociale, culturale e politico del pensiero, dell'insegnamento e dell'apprendimento: alcuni elementi del mio percorso¹

Luis Radford

Université Laurentienne, Canada

Abstract. *In this article I go through the basic elements of my own journey that have led me to the awareness of the importance of the social, cultural and political context of thinking, teaching and learning. After outlining the cultural background of Guatemala, the country in which I grew up, I describe my encounter with the completely different sociocultural context that I experienced during my PhD in France. During my doctoral studies I learned to appreciate the historical dimension of ideas and social actions. In the following years spent in Canada, my research has shown the link between mathematical historical ideas and their culture. The Canadian sociocultural dimension led me to a new form of alterity that has become pivotal in my recent work on ethics and in recognizing that knowing and being are deeply interrelated. Therefore I convey a conception of teaching and learning in which communication, responsibility and communitarian engagement become prominent aspects of life.*

Keywords: historical and sociocultural dimension, imaginary collective, cross-cultural psychology, alterity, ethics knowing and being, Castoriadis, Vygotsky, Lizcano

Sunto. *In questo articolo ripercorro le tappe fondamentali del cammino personale che mi ha portato a riconoscere l'importanza del contesto sociale, culturale e politico nell'insegnamento e nell'apprendimento. Dopo aver descritto il mio retroterra culturale nel quale sono cresciuto in Guatemala, analizzo l'incontro con il contesto socioculturale completamente diverso che ho vissuto durante il mio dottorato di ricerca in Francia. Gli studi di dottorato mi hanno introdotto all'epistemologia della matematica insegnandomi a riconoscere l'importanza della dimensione storica nello sviluppo del pensiero e dell'agire umano. Negli anni successivi trascorsi in Canada, le mie ricerche hanno evidenziato il legame tra pensiero matematico e cultura. L'immersione nella dimensione socioculturale del Canada mi ha aperto a una nuova forma di alterità che è centrale nel mio recente lavoro sull'etica e nel riconoscimento che sapere ed essere sono profondamente interconnessi. Dunque, una concezione dell'insegnamento e dell'apprendimento nel quale la comunicazione, la responsabilità e il coinvolgimento sociale diventano aspetti essenziali della vita.*

¹ Questo articolo è stato scritto nell'ambito di un corso di dottorato organizzato da P. Valero, T. Holmgaard Børsene e X. Du (Aalborg University, Danimarca, 2–5 novembre 2009), nel quale ho avuto il piacere di partecipare, su invito, come relatore. In occasione del primo intervento del corso, è stato chiesto ai relatori (W. M. Roth e me) di presentare le nostre riflessioni su come abbiamo iniziato a inserire le prospettive socio-culturali e politiche nel nostro lavoro accademico e nel nostro pensiero.

Parole chiave: dimensione storica e socioculturale, immaginario collettivo, psicologia interculturale, alterità, etica, sapere ed essere, Castoriadis, Vygotskij, Lizcano

Resumen. *En este artículo vuelvo a recorrer las etapas fundamentales del camino personal que me llevó a reconocer la importancia del contexto social, cultural y político en la enseñanza y en el aprendizaje. Después de haber descrito mi derrotero cultural en la cual crecí en Guatemala, analizo el encuentro con el contexto sociocultural completamente diferente que viví durante mi doctorado de investigación en Francia. Los estudios de doctorado me introdujeron en la epistemología de la matemática y me enseñaron a reconocer la importancia de la dimensión histórica en el nacimiento y en el desarrollo del pensamiento y del actuar humano. En los años sucesivos transcurridos en Canadá, mis investigaciones evidenciaron y confirmaron la relación entre pensamiento matemático y cultura. La inmersión en la dimensión sociocultural de Canadá me abrió a una nueva forma de alteridad que es central en mi reciente trabajo sobre la ética y en el reconocimiento que el saber y el ser están estrechamente relacionados. Por tanto, una concepción de la enseñanza y del aprendizaje en el cual la comunicación, la responsabilidad y la implicación social y política se vuelven aspectos esenciales de la vida.*

Palabras clave: dimensión histórica y sociocultural, imaginario colectivo, psicología intercultural, alteridad, ética, saber y ser, Castoriadis, Vygotsky, Lizcano

1. Il mio retroterra culturale

Sono lieto di poter raccontare come sono diventato consapevole dell'importanza dei contesti sociali, culturali e politici nell'insegnamento e nell'apprendimento, e di come questi contesti siano apparsi progressivamente nel mio lavoro. Sono grato di avere questa opportunità in quanto nel parlare a voi parlo a me stesso di queste cose per la prima volta, quantomeno in modo esplicito. Parlare ci rende consapevoli di cose che sono solo percepite, semi-percepite o in una zona della coscienza che è a metà tra il conscio e l'inconscio. Vygotskij (1987, p. 243), molti anni fa, nel suo libro *Pensiero e Linguaggio* cita il poeta degli inizi del XIX secolo, Osip Emilevich Mandelstam che in *The Swallow* scrive:

Ho dimenticato la parola che volevo pronunciare.
E il pensiero, disincarnato, ritorna nel palazzo delle ombre.

Mentre riflettevo su come affrontare il tema di questo incontro sono diventato consapevole di molte cose, alcune le avevo già intuite, altre si sono presentate per la prima volta.

Lasciatemi cominciare accennando al retroterra da cui provengo. Sono nato in Guatemala – un piccolo paese di 110.000 km² (cioè due volte e mezzo le dimensioni della Danimarca) e con una popolazione stimata di 14.000.000 di abitanti. Il Guatemala è un paese segnato da forti contrasti. Culturalmente è molto ricco ma anche estremamente controverso. La sua ricchezza culturale si

riflette nella quantità di lingue parlate nel paese. Oltre allo spagnolo, che è la lingua ufficiale, ci sono 22 lingue di derivazione Maya. Il paese è culturalmente controverso in quanto la sua ricchezza non è necessariamente riconosciuta come tale da coloro che parlano solo lo spagnolo, un atteggiamento questo che porta a una sorta di discriminazione etnica.

I contrasti marcati appaiono anche a livello socioeconomico. A fronte di poche persone che hanno molti soldi e vivono nel lusso, il 29% della popolazione vive al di sotto della linea di povertà. Dunque, crescere in Guatemala significa confrontarsi tutti i giorni con una macroscopica ingiustizia sociale e tutte le conseguenze che essa comporta, come il senso di insicurezza e le contraddizioni di un'ingiusta distribuzione della ricchezza.

Sono cresciuto a Città del Guatemala, vicino al centro, in un quartiere di chiese bellissime che hanno conservato alcune delle caratteristiche del periodo coloniale del XVII secolo. Tutti i giorni le campane delle chiese mi svegliavano, poi mi incamminavo verso la mia scuola che si trovava di fronte alla piazza centrale – un luogo circondato dal palazzo del Governo e dalla Cattedrale, a ricordare la divisione e l'alleanza tra potere spirituale e potere politico, tipiche delle ex colonie della Spagna. Ho frequentato l'Università Nazionale (Universidad de Santos de Guatemala) e ho conseguito la laurea in ingegneria. Durante gli anni da studente di ingegneria, ho avuto l'opportunità di incontrare molti studenti e professori che erano attivi contro i regimi oppressivi di destra e le forze militari e paramilitari, alleate con tali regimi. Alcuni di loro se ne andarono, altri rimasero e, tra questi, molti furono uccisi. Serbo in me il ricordo del loro coraggio, perché opporsi al regime era un atto di coraggio – un atto che poteva costare la vita. In particolare, serbo sempre in me il ricordo del mio professore di Analisi, Carlos Cabrera, che fu assassinato una sera mentre stava lasciando il campus universitario. Nel 1980, nel mezzo di un duro tumulto partii per intraprendere gli studi di dottorato in Francia.

2. L'esperienza di una cultura straniera

La mia permanenza in Francia mi ha sicuramente segnato in diversi modi. La struttura delle classi socio-culturali e il pensiero politico francese erano molto diversi da quello che conoscevo. Una cosa che mi colpì fu il fatto che la Francia è un paese i cui cittadini sono fieri del proprio passato. Io sono cresciuto in un paese nel quale, al contrario, la relazione con il passato era lungi dall'essere facile – anzi problematica in un senso importante. Mi spiego.

L'arrivo degli Spagnoli in Guatemala nel XVI secolo distrusse tutto. Al loro arrivo, gli spagnoli smantellarono le strutture sociali e politiche dei Maya e delle altre culture che trovavano sulla loro strada, e imposero le loro. Gli indigeni furono soggiogati e assimilati in una forma di vita completamente diversa dalla loro.

Di conseguenza, quando ci rivolgiamo al nostro passato, non è chiaro se ci

dobbiamo riferire alle culture e alle civiltà precolombiane o alla civiltà mista e non coerente che è emersa dalla rimozione e dalla soppressione delle culture precolombiane compiute dagli spagnoli. Questa cultura non coerente che disprezzava gli indigeni e il loro mondo e che, allo stesso tempo, non era più europea, cercò di trovare la propria identità nel XIX secolo tagliando i propri legami politici con la Spagna. Ma tale mossa arrivò troppo tardi o fu semplicemente impossibile da attuare. La cultura che emerse dal XVII secolo in poi, basata su un impressionante massacro di indigeni e sulla sottomissione dei sopravvissuti, era costituita anche da un'ampia popolazione di "mestizos", derivante dai rapporti tra i colonizzatori bianchi e le donne aborigene. Né aborigena né europea, la nuova popolazione di "mestizos" e i discendenti degli spagnoli ebbero difficoltà a trovare la propria identità.

Dunque, quando ci rivolgiamo al nostro passato non è chiaro se dobbiamo riferirci alle civiltà precolombiane o a quella non coerente dei colonizzatori alienati e delle persone colonizzate. Per comprendere la portata della tensione che ci impedisce di trovare il nostro passato, faccio riferimento al teorico della sociologia Cornelius Castoriadis e alla sua nozione di *immaginari collettivi* (Castoriadis, 1987). Gli immaginari collettivi appartengono all'*ordine simbolico* di una società. Appartengono alle strutture ideali che le società costruiscono sulla base di ciò che è già presente del loro passato. Gli immaginari collettivi incorporano gli individui e offrono loro forme sociali di significazione. Non sono ben definiti, poiché una delle caratteristiche degli immaginari collettivi è che c'è sempre uno scarto tra i segni e i loro oggetti. Sono difficili da circoscrivere, tuttavia sono lì. Ciascuno di noi partecipa all'ordine simbolico della nostra società; questo è ciò che ci differenzia da altri individui di altre culture. C'è una sorta di implicito obbligo nei confronti di ciò che ci rende simili come collettivo e diversi dai membri di altre formazioni collettive culturali. Adottando la terminologia di Castoriadis, direi che i conquistatori spagnoli hanno fatto molto di più che prendere l'oro delle culture precolombiane. Hanno semplicemente mutilato il loro immaginario collettivo. Se non siamo in grado di trovare il nostro passato, se non riusciamo a vederlo, è perché il nostro immaginario collettivo è stato decapitato.

Quando arrivai in Francia rimasi dunque molto impressionato nel vedere quanto fosse facile per i francesi riconoscere il loro passato. Rimasi molto impressionato nel vedere la loro continuità storica, anche negli eventi di rottura politica derivanti dalla Rivoluzione Francese nel XVIII secolo, e il conseguente emergere di nuove identità. È vero, ci fu una rottura. Tuttavia ci fu anche una continuità storica, un prospettiva dalla quale distinguere il prima dal dopo. La struttura di governo francese precedente era una monarchia assoluta con privilegi feudali per l'aristocrazia e il clero cattolico. Con la Rivoluzione, questa struttura subì cambiamenti radicali basati sui principi di cittadinanza e dei diritti inalienabili adottati dall'Illuminismo.

La Rivoluzione Francese, infatti, non apparve improvvisamente come un

fulmine a ciel sereno. Fu l'espressione politica, economica e concreta delle idee dell'Illuminismo e dell'espansione di nuove forme di produzione liberale. In effetti, la Rivoluzione Francese e la prima critica di Kant, *La Critica della Ragion Pura* – una delle opere più illuminate – sono contemporanee tra loro, solo otto anni di differenza. La Rivoluzione francese non fu, dunque, un episodio completamente inaspettato, che apparve improvvisamente. Al contrario, l'arrivo dei conquistatori spagnoli in quello che chiamiamo continente americano fu totalmente inaspettato. I conquistatori spagnoli arrivarono letteralmente come un fulmine a ciel sereno.²

La riverenza dei Francesi verso il loro passato fu dunque per me qualcosa di sorprendente, incredibile. Tuttavia, la venerazione dei francesi del loro passato non fu l'unica cosa a sorprendermi. Culturalmente parlando, rimasi impressionato anche dal ritrovarmi di fronte a forme di alterità – vale a dire forme di atteggiamenti e di relazioni con l'altro – significativamente differenti. Infatti, erano molto diverse da quelle che già conoscevo.

3. La dimensione intellettuale

Lasciatemi dire ora qualcosa sull'aspetto intellettuale della mia esperienza europea. Ho trascorso il primo anno studiando matematica. Per diventare un didatta della matematica in Francia (almeno negli anni '80) era necessario essere prima un matematico. Riconobbero alcuni degli esami che avevo sostenuto presso la Facoltà di Ingegneria in Guatemala, e mi chiesero di cominciare a frequentare alcuni corsi di matematica post-laurea. Studiare matematica fu per me un'esperienza molto ricca. Mi piaceva studiare matematica, in quanto non mi era mai piaciuto nient'altro. Ho scoperto qualcosa che prima pensavo impossibile: la matematica come un'esperienza estetica. C'era qualcosa di estremamente nuovo – qualcosa che ha una certa somiglianza solo con l'esperienza poetica, musicale e artistico-visiva: l'esperienza della matematica, vale a dire, la bellezza di dimostrare, esplorare, riconoscere, generalizzare, in breve l'esperienza di essere meravigliati. L'anno dedicato alla matematica è stato forse uno dei migliori della mia vita. Ricordo come avrei voluto che quelle giornate fossero più lunghe...

Come nella mia nuova vita culturale, le differenze erano presenti anche nella mia vita intellettuale. L'approccio francese alla matematica era diverso da quello a cui ero abituato. I libri di testo su cui avevo imparato la matematica erano traduzioni di testi universitari degli USA. Erano molto diversi dallo stile bourbakista dei francesi. Dunque, non fu facile adattarsi, ma ci riuscii. Entrai in una nuova forma di pratica matematica che aveva i suoi modi di porre e risolvere i problemi, un proprio modo di teorizzare. Molto

² Per quanto ne so, uno dei migliori resoconti culturali dell'invasione spagnola è il libro di Tzvetan Todorov, *La conquête de l'Amérique* [La conquista dell'America] che ho scoperto nel 2001.

francese. Molto cartesiano.

Infatti, la filosofia della matematica bourbakista è completamente cartesiana. Nell'ossessione di Bourbaki di cominciare con principi chiari e distinti – che è l'idea di analiticità portata avanti dal grande Descartes – si possono riconoscere le sue famose *Regole per la Guida dell'Intelligenza*.

Ho imparato ad apprezzare la bellezza del rigore, della concisione, dell'eleganza matematica e di molti altri valori matematici estetici francesi. Ho imparato ad apprezzare anche il vino francese.

Sembrano cose di poco interesse per questa discussione, ma di fatto giocano un ruolo importante. Le culture ci forniscono la materia prima per formare le idee estetiche, scientifiche, matematiche, politiche etc. Senza essere delle camicie di forza, le culture ci incorporano in reti simboliche di significazione e ci offrono uno spazio simbolico di possibilità per pensare, sentire, amare e agire in un certo modo.

L'università nella quale studiavo aveva un piano di studi nel quale la psicologia e l'epistemologia erano due assi portanti. Studiavamo Piaget in dettaglio. La questione del pensiero matematico cominciò ad attrarmi. Frequentai un corso di logica e rimasi molto impressionato dal dibattito tra le correnti classiche, intuizioniste e costruttiviste e dalle loro differenze. Un aspetto che mi colpì in modo significativo fu il fatto che i matematici non erano in realtà d'accordo sulle questioni riguardanti i fondamenti della matematica! La matematica non era così solida come pensavo. Alcuni accettavano certe dimostrazioni, altri no; per alcuni matematici alcune dimostrazioni dimostrano, ma per altri le medesime dimostrazioni non dimostrano realmente. Scoprii così che la verità e i modi per affermarla sono relativi.

Il tema di ricerca del mio dottorato era il pensiero logico. I miei tutor di tesi erano Georges Glaeser, François Pluvinage e Raymond Duval. Ero in particolare interessato alle questioni riguardanti il ragionamento deduttivo. In che modo gli studenti interpretano e trattano le asserzioni implicative? Riescono a distinguere le condizioni necessarie da quelle sufficienti? Il modo in cui le domande erano poste era molto piagetiano. Volevo sapere se alcune persone nel mondo usavano altre logiche, diverse da quella aristotelica classica. Volevo sapere se esistevano ricerche su questo tema. Mi ricordo che andai dal mio professore di logica formale, che era un grande matematico. Dopo averci pensato un po', mi consigliò l'unico libro che gli era passato per la mente – la Bibbia!

Scoprii molti anni dopo che, quando posi quella domanda, la psicologia interculturale come disciplina scientifica stava appena emergendo. Mi ci sono voluti anni, dieci per la precisione, per scoprire che la mia risposta non poteva venire dalla ricerca psicologica classica (a maggior ragione dalla didattica della matematica), ma da un campo di ricerca emergente, la cui via fu aperta da alcuni sociologi come Émile Durkheim, Lucien Lévy-Bruhl, Claude Lévi-

Strauss. Ho avuto bisogno di molti anni per capire che la mia questione era al centro delle ricerche condotte da Vygotskij e dalla sua scuola di pensiero storico-culturale. A metà degli anni '90 venni a conoscenza delle famose spedizioni psicologiche di Luria in Asia Centrale. Quegli anni furono molto importanti per me. Formulai la mia domanda di ricerca nel 1985, l'anno successivo a quello in cui l'opera magna di Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio*, fu finalmente tradotta in Francese. Infatti, Vygotskij fu conosciuto in Francia molto tardi. E per quanto riguarda la didattica della matematica, non fu molto popolare; nemmeno ora lo è. Come ho scoperto in seguito, nel 2009, durante una visita all'Università di Ginevra in occasione del "Premier Colloque International de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique", Vygotskij è stato molto più popolare nella terra di Piaget che in Francia!

4. Il ritorno alle mie origini e l'esperienza canadese

Dopo aver finito il mio dottorato in Francia, ritornai al mio paese di origine. Mi aspettavo che il ritorno e la reintegrazione nella mia cultura avvenissero senza problemi. Ebbene, con mio orrore, non fu così. Mi sentivo un alieno nel mio paese. Mi ci vollero quasi tre anni per adattarmi. E le cose non furono mai più come prima. Le culture e i loro individui sono in continuo mutamento. Noi cambiamo, così come cambia tutto quello che ci circonda. Le culture non sono statiche, neanche i loro individui. I legami possono spezzarsi senza la possibilità di ripristinarli.

Alla fine, dopo sei anni trascorsi in Guatemala, ricevetti un invito ad andare a Montreal per lavorare con un gruppo di ricerca diretto da Nadine Bednarz, che si occupava di algebra. Il gruppo di ricerca era molto valido e includeva bravi didatti della matematica. Abbiamo condotto molte ricerche sperimentali. Il gruppo includeva anche due storici della matematica – Louis Charbonneau e Jacques Lefebvre. Allora mi dedicai a uno studio attento dei lavori di Viète e Diofanto. Nel 1992 scrissi il mio primo articolo "epistemologico", a cui seguirono una serie di articoli sull'evoluzione del pensiero algebrico. Guardando retrospettivamente quell'epoca della mia vita, riconosco in essa due aspetti del mio soggiorno in Francia. Come ho accennato precedentemente, l'epistemologia era una parte importante del mio piano di studi di dottorato di ricerca. Ma ancora più importante è stato il riconoscimento di una dimensione che ho imparato ad apprezzare in Francia – la dimensione storica delle idee e dell'agire sociale.

Come potete vedere – e penso che non sia qualcosa di specifico del mio percorso personale – i nostri interessi nella vita, scientifici e non, sono modellati dalle nostre esperienze culturali. Il fatto che questa esperienza non venga articolata, il fatto che rimanga implicita, non significa che non sia presente. Nel mio caso, la scoperta del fascino che i francesi provano nei

confronti del loro passato mi ha portato ad apprezzare la storia come una categoria generale per la costruzione di senso.

Le ricerche nel campo della storia che ho condotto nella prima metà degli anni '90 sono state importanti nel rendermi consapevole del fatto che, in diversi periodi storici, i matematici non si sono posti le stesse domande. Al contrario, le domande e i metodi usati per affrontarle sono stati molto differenti – a volte incommensurabilmente differenti. Contrariamente a quello che i resoconti standard della storia della matematica dicevano, il pensiero matematico non è qualcosa di universale ma piuttosto in continua evoluzione. Non è come un girino che necessariamente diventa una rana. Un po' alla volta è emersa l'idea che la cultura sia la causa della diversità delle varie forme di pensiero matematico.

Naturalmente, le idee scientifiche venivano facilmente associate alla loro origine culturale. Non era così per le idee matematiche. E, in quel periodo, solo un numero molto limitato di storici della matematica aveva osato collegare il pensiero matematico alla cultura. Come costruire, in termini teorici, il collegamento tra le idee matematiche storiche e la loro cultura? Mi era chiaro che una giustificazione causale era destinata a fallire. Nell'*Anti-Dhuring*, Engels scrive:

Ogni forma di produzione materiale definita storicamente ha la sua corrispondente forma di produzione spirituale. Quindi per esempio, una forma di produzione spirituale differente da quella prevalente nel Medio Evo si inserisce nel capitalismo. (Engels, come citato in Vygotskij, 1994, p. 177)

Ciò nonostante, sospettavo che vi fosse qualcosa di più complicato di una mera associazione della dimensione spirituale e ideologica a quella materiale. Non ci può essere un collegamento diretto causale o di altro tipo.

Fui molto felice quando, molti anni dopo, trovai questa sorprendente affermazione che Vygotskij fece in uno dei suoi lavori più importanti, dal punto di vista dello sviluppo delle sue idee: “La realtà esiste persino nelle astrazioni immaginarie della matematica” (Vygotskij, 1997, capitolo 5).

Questa questione occupò molto del mio tempo a metà degli anni '90. Nel 1996 lessi un libro estremamente interessante che mi aiutò molto. È stato scritto dal sociologo spagnolo Emmanuel Lizcano (1993). Rimasi così impressionato dal libro che ne scrissi una recensione. Apparve in spagnolo in una rivista pubblicata in Messico e con una grande diffusione nei paesi di lingua spagnola (Radford, 1996). In questo libro, Lizcano poneva la domanda sul legame tra pensiero matematico e cultura in maniera foucaultiana. Diceva:

In tutte le costruzioni culturali, i corrispondenti immaginari sociali orientano i modi secondo cui la matematica è concettualizzata. Tali modi determinano in modo radicale i contenuti matematici (...) Ci sono tante matematiche quante sono le forme del pensiero e del parlare, forme che non sono altro che espressione dei loro immaginari collettivi. (Lizcano, 2009, p. 265)

Attingendo al libro di Lizcano, nel 1997 pubblicai un articolo nella rivista *For the Learning of Mathematics*, che affrontava la questione del pensiero matematico e della cultura e cercava di mettere in luce la rilevanza di tali questioni per l'insegnamento e l'apprendimento della matematica (Radford, 1997). Cercavo di convincere i miei colleghi che l'idea di Brousseau di ostacolo epistemologico, che in quel momento era diventata molto popolare, era basata su una concezione universalista dello sviluppo, incompatibile con una visione socioculturale, e che c'erano delle buone ragioni per ritenere che una tale idea non fosse così utile come si era pensato fino ad allora.

4.1. Dal Québec all'Ontario: L'alterità come un'esplicita categoria dell'Essere

Lasciatemi tornare ai passi successivi del mio percorso nella dimensione culturale e raccontare qualcosa di quello che mi è successo quando sono andato a Montreal. Con mia grande sorpresa, l'inserimento nella mia nuova cultura canadese è stata facile. Forse perché avevo accumulato così tante cicatrici che la cosa non era più così importante. O forse era la sensibilità e l'apertura dei canadesi verso l'altro e verso lo straniero che mi hanno fatto sentire da subito a casa. Ma per me le cose non si fermarono lì. L'anno successivo mi sono trasferito in Ontario. Sentirsi immerso in un ambiente di lingua inglese era qualcosa di nuovo. Dovevo imparare una nuova lingua e immergermi in un nuovo modo di pensare e di vivere. Mi sono reso conto che mentre il francese è simile allo spagnolo, l'inglese è un'altra cosa.

Col passare del tempo, imparai ad apprezzare cose nuove. Una delle principali "scoperte" per me fu il fatto che le culture devono rimanere aperte per assicurare una partecipazione diversificata e uno sviluppo equo per tutti. Ho utilizzato le virgolette perché non fu una scoperta teorica o personale, ma una scoperta sociale, qualcosa che ho scoperto nella mia interazione con gli altri. Scoprii anche qualcosa che era rimasto come una specie di intuizione e che raggiunse, sul suolo canadese, un nuovo livello di esplicitazione, vale a dire una nuova forma di alterità, qualcosa che è poi diventato un tema centrale nel mio recente lavoro sull'etica (Radford, 2008). Con questo intendo dire che ho imparato che la nostra relazione con l'altro è l'aspetto fondamentale della vita umana. L'attenzione all'alterità, nel senso suddetto, è il centro dei modi di vivere intenzionali e socialmente appaganti; sostengo che sia l'unico modo per evitare la dimensione alienante delle società moderne e post-moderne. Potrebbe non essere sbagliato affermare che il mio attuale interesse per l'etica e la consapevolezza che la coscienza non sia riducibile al sapere, ma che sapere ed essere siano profondamente interconnessi, sono l'articolazione di una caratteristica estremamente importante del modo di vivere canadese. Probabilmente sto articolando qualcosa che è già presente lì, nel collettivo immaginario canadese, prendendo in prestito la terminologia di Castoriadis.

Nella mia ricerca e nel mio insegnamento cerco di trasmettere queste mie

scoperte, maturate nei miei spostamenti da una cultura all'altra. Cerco di allontanarmi dalle concezioni razionalistiche e strumentali dell'insegnamento e dell'apprendimento e, piuttosto, di trasmettere una concezione in cui la comunicazione, la responsabilità e il coinvolgimento sociale diventino aspetti prominenti della vita (Radford, 2009).

Spero che questo percorso personale risponda alle domande del primo incontro. Penso che metta in evidenza come sono diventato consapevole dell'importanza del contesto sociale, culturale e politico del pensiero, dell'insegnamento e dell'apprendimento. Mostra anche come da tale riconoscimento sia emersa una progressiva consapevolezza delle relazioni profonde tra l'apprendimento e i suoi aspetti sociali, culturali e politici – una consapevolezza che ha portato a un cambiamento nel mio pensiero precedente.

Riferimenti bibliografici

- Castoriadis, C. (1987). *The imaginary institution of society*. Massachusetts: M.I.T. Press.
- Lizcano, E. (1993). *Imaginario colectivo y creación matemática: La construcción social del número, el espacio y lo imposible en China y en Grecia*. Barcelona: Gedisa.
- Radford, L. (1996). Lizcano y el problema de la creación matemática. *Mathesis*, 12(4), 399–413.
- Radford, L. (1997). On psychology, historical epistemology and the teaching of mathematics: Towards a socio-cultural history of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 17(1), 26–33.
- Radford, L. (2008). The ethics of being and knowing: Towards a cultural theory of learning. In L. Radford, G. Schubring, & F. Seeger (Eds.), *Semiotics in Mathematics Education: Epistemology, History, Classroom, and Culture* (pp. 215–234). Rotterdam: Sense Publishers.
- Radford, L. (2009). L'altérité comme problème éducatif. In J. Boissonneault, R. Corbeil, & A. Hien (Eds.), *Actes de la 15e journée Sciences et Savoirs* (pp. 11–27). Sudbury: Université Laurentienne.
- Vygotskij, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky. Problems of general psychology, including the volume Thinking and speech* (Vol. 1) (R. W. Rieber, A. S. Carton, & J. Wollock, Eds.). New York: Plenum/Kluwer.
- Vygotskij, L. S. (1994). The socialist alteration of man. In R. V. Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 176–184). Oxford: B. Blackwell.
- Vygotskij, L. S. (1997). The historical meaning of the crisis in psychology: A methodological investigation. In R. W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (pp. 233–343). New York: Plenum Press.