

**Massimo Squillacciotti**

*Ambiente culturale e forme del pensiero*

Accademia Nazionale dei Lincei

Atti dei Convegni Lincei n. 107

Giornata di studio sul tema:

*Lingua, pensiero scientifico e interculturalità:  
l'esperienza dell'interazione universitaria in Somalia*

(Roma, 19 ottobre 1992)

Roma, Accademia Nazionale dei Lincei, 1994, pp. 85-93.



MASSIMO SQUILLACCIOTTI

## AMBIENTE CULTURALE E FORME DEL PENSIERO

### PRESENTAZIONE

Il mio intervento, come antropologo, sul tema di questa Giornata di Studio se da una parte può costituire un utile raccordo tra esigenze ed esperienze di ricerca e di didattica, per l'ambizione di voler delineare almeno alcuni tratti salienti della cultura somala, dall'altra non può dare per scontato il fatto che la mia presenza su queste tematiche è marginale, oltre che recente, a confronto dell'impegno e del tempo prestati dagli altri colleghi nei diversi settori dei programmi di cooperazione culturale.

Tentar non nuoce, nella prospettiva di una comunità scientifica che si interroga e si confronta. D'altronde definire in poche battute i caratteri di una società – in particolare di una società «altra» – è una impresa impossibile da tutti i punti di vista anche se, comunque, necessaria per avvicinarci con il tempo e la consapevolezza ad una più profonda conoscenza di questa società<sup>(1)</sup>.

Inoltre siamo in presenza di un interrogativo di fondo – tanto più importante in questo particolare momento – «Di quale Somalia parliamo?»; rispondo subito che la società somala cui mi riferisco è quella che ho avuto modo di conoscere, tra il 1985 ed il 1989, nel corso della mia esperienza prima in città per l'apertura dell'insegnamento di antropologia culturale presso l'Università a Mogadiscio e poi in situazione di villaggio per la ricerca su alcuni aspetti della cultura tradizionale somala<sup>(2)</sup>.

Questa premessa non equivale a sbrigative «Istruzioni per l'uso» o, peggio ancora, a «Mettere le mani avanti per non cadere indietro», ma co-

---

(1) Per una bibliografia sugli studi relativi alla Somalia, oltre al dossier *Bibliografie relative alle ricerche linguistiche e antropologiche* redatto per questa Giornata di Studio, si rinvia ai nn. 4 e 10 della collana «Studi Somali».

(2) M. SQUILLACCIOTTI (a cura di), *Produzione e riproduzione nel gruppo domestico. Saggi di ricerca in un villaggio somalo*, Siena, Facoltà di Lettere e Filosofia, 1992; nuova edizione in corso di stampa nella collana «Studi Somali», n. 10. Saggi di: M. SQUILLACCIOTTI, *Le condizioni del fare ricerca. Note sul lavoro di campo*, pp. 9-26; S. GRILLI, *Forme di famiglia e scelte matrimoniali. Strategie sociali e struttura delle relazioni*, pp. 27-64; M. GIGLI, *Dalla famiglia ai gruppi di discendenza. Conflitto e dinamiche strutturali nel processo di formazione degli aggregati sociali*, pp. 65-84; O. PELLION, *Donne, segregazione e gerarchie: solidarietà e conflitto*, pp. 85-120; M. CASSANO, *Sussistenza e mercato nell'economia domestica*, pp. 121-181.

stituisce un corretto avvertimento dell'approssimazione con cui mi trovo inevitabilmente ad agire sul piano espositivo per poter avanzare ipotesi – per quanto documentate – sulla relazione tra variabili culturali dell'ambiente e forme storiche del pensiero. Anche per questo procedo alla composizione del quadro per tessere successive, avendo all'attivo solo alcune riflessioni sulle implicazioni di carattere cognitivo, emerse in particolare nel corso dello studio sul sistema di numerazione tradizionale <sup>(3)</sup>.

#### ASPETTI DELLA CULTURA TRADIZIONALE

In primo luogo i caratteri culturali della società somala appartengono all'area cuscitica, con un rilevante innesto di quella islamica; a queste due fanno costante riferimento i sistemi di significato e di valori sia degli individui che delle ideologie sociali riguardo le identità e le relazioni dei gruppi.

In secondo luogo, al di là della fittizia ideologia nazionale di una identità somala unitaria di «popolo di nomadi» – che «tiene» solo nelle relazioni ufficiali, che pure bandiscono l'uso del termine «tribù» <sup>(4)</sup> – cioè, al di là della surrettizia sovrapposizione delle categorie etnico e nazionale intorno al carattere di nomadismo, l'unitarietà e complessità della cultura tradizionale somala – e della sua continuità in ambito «moderno» – è costituita da una serie di fattori, in parte eterogenei tra loro (pur appartenenti tutti alla sfera del simbolico) <sup>(5)</sup> e scarsamente riconosciuti nel processo di accumulazione in corso, ma che continuano a configurare spessore culturale ed attribuzione di senso ad atteggiamenti, comportamenti ed aspirazioni, connotandoli appunto come «somali». Questi fattori, patrimonio e fondamento della cultura tradizionale, sono: la letteratura orale; la scienza e la pratica conoscitiva della natura e del diritto; la relazione di continuità tra credenze religiose e pratiche sociali, ideologie religiose ed ideologie sociali.

In terzo luogo la stratificazione sociale, composta da gruppi di pastori nomadi, gruppi di agricoltori stanziali, gruppi di cacciatori e gruppi urbani (quest'ultimi variamente articolati e connotati al proprio interno), si innesta in termini di continuità e di scambi nella relazione città-campagna, al di là dei caratteri di specificità che i poli di questa relazione possono assumere in sé e nel tempo.

---

(3) M. SQUILLACCIOTTI, *Il sistema di numerazione somalo tradizionale*, in M. SQUILLACCIOTTI, (a cura di), *Antropologia del numero. Categorie cognitive e forme sociali*, Siena, Facoltà di Lettere e Filosofia, 1992, pp. 155-169. Saggio dalla Comunicazione al «II<sup>nd</sup> International Symposium on Cushitic and Omotic Languages», Italia, Torino-Villa Gualino, 16-18 novembre 1989.

(4) Cfr. il documento di A. VAROTTI, *Una proposta in merito all'organizzazione dell'attività di ricerca sociale dei docenti somali in Italia*, Venezia, novembre 1992.

(5) Per la definizione in ambito etno-antropologico della sfera del simbolico, cfr. C. TULLIO-ALTAN, *Soggetto, simbolo e valore*, Milano, Feltrinelli, 1992.

## PROCESSI DI ACCULTURAZIONE FORZATA

In questo contesto, di contro, la presenza della cultura occidentale – in genere, più che di quella specifica italiana – svolge essenzialmente una «funzione strumentale», per quanto ampia e piena di valenze: strumentale nella duplice prospettiva di principale agente di cambiamento sociale e di fornitore di strumenti tecnici moderni.

Il primo aspetto della «strumentalità» della relazione con la cultura occidentale – questa come agente del cambio – si evince da alcuni caratteri dei processi di trasformazione in corso nella società somala: questi processi sono per lo più indotti dall'esterno o sono comunque ad esso riconducibili; insistono più sul mercato delle merci e del lavoro che sulla struttura sociale; innestano meccanismi di «aspettative di modernizzazione» negli strati sociali urbani, in contrasto con la pratica e l'ideologia della continuità e della tradizione dell'identità somala; creano un doppio circuito socialmente distinto e connotato in «ricchi e poveri» a seconda che si benefici o meno del «potere della modernità», a seconda di come questo potere viene gestito dagli stessi strati sociali beneficiari.

A questo proposito è bene ricordare la particolare situazione economica e sociale creatasi a Mogadiscio per la creazione nel mercato del lavoro delle figure della donna al servizio della casa dei bianchi («boiessa»), del guardiano per la sicurezza della casa, del parcheggiatore (spesso ragazzini raggruppati in banda). Questi sono servizi dal posto sicuro, ben retribuito e monetizzato in un mondo economico urbano in cui la famiglia, e più spesso l'individuo stesso, non sono in grado di «produrre» reddito per la struttura stessa del mercato del lavoro, ma «comporre» entrate il più vicino possibile al proprio fabbisogno.

Dal punto di vista culturale questo doppio circuito sociale costituisce una spaccatura *temporale tra due tipi di società*, un risvolto della crisi d'acculturazione per lo sguardo comunque rivolto all'uomo «bianco», ancorché «infedele».

Da una parte individui e strati sociali che, a partire dalla propria collocazione sociale e produttiva (al di là delle differenze interne: amministratori, rappresentanti politici, commercianti), beneficiano dal punto di vista del proprio potere economico dalla relazione con l'occidente. In realtà il tipo di modernità di questa società urbana di aspirazione «moderna», comune a molti paesi africani <sup>(6)</sup>, è dato dalle particolari condizioni storiche

---

(6) Cfr. A. KABOU, *Quando gli africani criticano l'Africa*, «Terra Nuova forum», n. 30, ottobre 1992, pp. 14-18. «In effetti, nonostante la varietà delle ideologie politiche ed economiche adottate dagli Stati africani, dopo trent'anni di indipendenza, tutti, dai più ricchi ai più poveri, presentano caratteristiche identiche: eccesso dei prodotti di base scarsamente trasformati in prodotti per l'esportazione; settore industriale stagnante e poco competitivo; piccole e medie imprese poco produttive; «settore informale» ipertrofico; persistenza di sistemi di produzione inadatti alla crescita demografica; inadeguate politiche agrarie; mancanza di correlazione tra capitale scientifico e capitale finanziario;

dello sviluppo delle forme produttive, come delle forze e dei mezzi della produzione, in cui determinante risulta la relazione stessa con l'occidente, relazione che è sostanzialmente di dipendenza della prima dal secondo e di co-interesse (reciproco ma asimmetrico) delle due parti rispetto al profitto.

Dall'altra individui e strati sociali che per la propria collocazione nel processo produttivo vengono solo marginalmente toccati dal processo di acculturazione e che, per questo, mantengono un ruolo propositivo ed una immagine positiva di conservazione della tradizione. In questa situazione si trovano, oltre ai gruppi di pastori e di agricoltori, quelli urbani ed extra-urbani (in genere marginali) di fabbri, calcinai, carbonai, venditori ambulanti, eccetera.

Questi due diversi strati sociali, al di là della difficoltà della loro identificazione nei termini delle categorie sociali derivate dal nostro processo storico-sociale, sono soggetti a comportamenti stagni, non comunicanti tra loro, per lo meno per gli aspetti della mobilità sociale, anche se in realtà si sono venuti configurando come due poli tra loro funzionali per il mantenimento in atto dell'assetto culturale e politico. Ma ancora un avvertimento: questa analisi della struttura sociale andrebbe relazionata con la struttura etnico-tribale per verificare se e come questo tipo di spaccato «passa» anche nel secondo contesto oppure costituisce un processo in corso minimamente o per nulla controllabile, come portata del suo codice, da parte degli strumenti tradizionali del potere sociale.

Il secondo aspetto della funzione «strumentale» della cultura occidentale si sostanzia nell'importazione e nell'uso di tecniche moderne, di novità tecnologiche magari non rilevanti in se stesse quanto in relazione al livello di sviluppo complessivo della società somala che ama definirsi e vuole apparire ad «identità tradizionale». Alcune di queste tecniche sono l'uso dei caratteri latini per la trascrizione della lingua, la scolarizzazione statale, la concentrazione urbana, l'amministrazione centralizzata per la produzione di servizi quali l'assistenza sanitaria, la sicurezza sociale, la scuola, eccetera.

#### CATEGORIE E FORME DEL PENSIERO

Contrariamente al primo aspetto della strumentalità della cultura occidentale, rispetto a quella tradizionale somala, la presenza nella seconda d'intervento di variabili quali l'esercizio della scuola coranica e l'adozione della scrittura latina, attraverso la scolarizzazione, si presenta ancor più in

---

fuga di cervelli; massiccio esodo rurale; crescente inurbamento delle periferie; assottigliamento delle «classi medie»; polarizzazione conflittuale di strati sociali poveri e settori ricchi; agitazioni universitarie; fallimento del sistema scolastico; recrudescenza dell'analfabetismo; emarginazione delle donne e dei giovani; eccetera.» (p. 16).

tutta la sua complessità. Affrontarne l'analisi a livello delle categorie del pensiero implica, ancora una volta, partire da alcune considerazioni sulla cultura somala e sulle sue forme di pensiero, tenendo presente l'ambito specifico di questa Giornata di Studio.

Il punto di partenza è costituito dall'assunzione della significatività dei processi di formazione delle categorie del pensiero attraverso l'uso di queste specifiche variabili, in particolare riguardo alla concezione e pratica del tempo e dello spazio. Più in generale si tratta di indagare sulla connessione tra categorie di lingua e categorie di pensiero, soprattutto per quanto riguarda il riferimento al «pensiero scientifico». Consapevoli che il linguaggio non racchiude in sé le categorie della cultura, come una mappa trascendentale del pensiero, è pur vero – come sostiene Vygotskij – che si impara prima la sintassi del discorso e poi la sintassi del pensiero <sup>(7)</sup>.

Inoltre ritengo – con Michael Cole – che non si possa partire dall'assunto che i compiti psicologici, siano essi derivati dalle teorie dello sviluppo cognitivo o della struttura dell'intelligenza, evocino gli stessi tipi di comportamenti in soggetti appartenenti a culture diverse <sup>(8)</sup>. Ancora: che il metro di valutazione delle abilità raggiunte da un singolo individuo vanno commisurate e rapportate allo standard di competenze richiesto da ogni specifica cultura. Allora il principio della psicologia genetica del rapporto tra percorso dello sviluppo del soggetto-modello di adulto proposto può essere valido anche al di fuori della cultura occidentale solo come quadro teorico e non come individuabilità dei caratteri del modello di adulto, cioè può essere valido a patto che si denoti culturalmente l'adulto in questione.

Non voglio certo negare l'esistenza di differenze tra individui e tra culture: la questione riguarda piuttosto la natura di tali differenze. L'evoluzione non ha creato due mentalità, una per i popoli occidentali ed un'altra per tutti gli altri popoli, semmai un diverso sviluppo storico ha determinato e privilegiato diversi caratteri nelle diverse culture nel loro complesso ed è a partire dalla specificità culturale (e non dalle differenze trans-culturali) che qui si sono sviluppate certe possibilità della mente umana ed altre altrove. La teoria psicologica delle «capacità», ancorché valida, non può essere trasferita a livello trans-culturale in cui valido è invece il principio della «competenza» culturale. È di certo la competenza culturale a richiedere certe prestazioni ed abilità cognitive, è l'esperienza culturale a permettere lo sviluppo delle forze e strategie cognitive necessarie e non certo il contrario, cioè lo sviluppo cognitivo in sé a decidere dove fermarsi o a quale livello far attestare gli individui od una cultura nel suo complesso. In sostanza il punto di partenza (può sembrare ovvio o banale!) è che deve sempre esserci una cultura «in grado» di contenere le relative espressioni

---

(7) L. S. VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti Barbera, 1966; edizione integrale e comparata a cura di L. Mecacci, Bari, Laterza, 1990. L. S. VYGOTSKIJ, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, a cura di M. S. Veggetti, Firenze, Giunti Barbera, 1974.

(8) M. COLE, J. GAY, J. A. GLICK, D. W. SHARP, *Intelligenza, pensiero e creatività. Un confronto tra terzo mondo e società occidentali*, Milano, F. Angeli, 1976.

cognitive, che vanno quindi comprese e studiate in prima istanza solo e proprio in riferimento alla specifica cultura di cui fanno parte.

Cosa vuol dire tutto ciò? Prendiamo la scrittura: nella scuola coranica si insegna anche a scrivere sulla tavoletta di legno le *sure* del Corano in arabo e, contestualmente, a memorizzarle. Il processo spazio-visivo della scrittura-lettura segue le modalità grafiche della lingua araba (corrente da destra a sinistra e con caratteri consonantici) mentre la tavoletta è tenuta, nel suo verso longitudinale, sulle gambe orientata da sinistra a destra rispetto alla persona che scrive. Inoltre, lo strumento dello scrivere è costituito da uno stilo di legno, che viene intinto in acqua e cenere, e la persona che scrive compie un movimento perpendicolare rispetto a se stessa ed all'asse della tavola. Così il simbolismo grafico gode, rispetto al linguaggio fonetico, di una certa indipendenza. Il legame che unisce il linguaggio all'espressione grafica è coordinativo, al contrario di quanto succede con la scrittura lineare in cui l'espressione grafica è completamente subordinata all'espressione fonetica. L'immagine possiede così una libertà dimensionale che mancherà sempre alla scrittura latina <sup>(9)</sup>.

Al contrario, nell'apprendimento della scrittura-lettura dei caratteri latini (alfabetica lineare) il quaderno o foglio di carta è tenuto perpendicolare al soggetto che deve sviluppare un movimento da sinistra a destra, quindi parallelo a se stesso, dedicando gran parte del suo sforzo al coordinamento psico-motorio di mano ed occhi per rimanere nello spazio prefissato per i caratteri (anche se non si insegna più con il metodo delle «aste»). Così il linguaggio scritto, fonetizzato e lineare nello spazio si subordina in modo totale al linguaggio verbale, fonetico e lineare nel tempo. Scompare il dualismo verbale-grafico e si dispone di un apparato linguistico unico, strumento di espressione e di conservazione di un pensiero a sua volta sempre più incanalato nel ragionamento <sup>(10)</sup>.

Non voglio affermare che la concezione dello spazio e della comunicazione sia rigidamente influenzata, in maniera diversa, dai due diversi modi di rappresentazione del «testo», ma in una qualche misura anche questa tecnologia della comunicazione fa parte dell'orizzonte più generale della stessa concezione e pratica dello spazio, insieme ad altri contesti d'uso delle categorie del pensiero, come il futuro che viene dalle spalle, il coordinamento dei diversi sistemi di misurazione del tempo per il computo della giornata (calendario, preghiera, orologio), l'uso di classificatori nel sistema di numerazione, l'espressione simmetrica e reciproca per alcune serie di numerali.

Ancora un esempio, infatti, ci è offerto da alcune particolarità del sistema di numerazione e che potrebbero portare alcuni studiosi ad affer-

---

(9) A. LEROI-GOURHAN, *Il gesto e la parola*, Torino, Einaudi, 1977, 2 voll.: *Tecnica e linguaggio - La memoria e i ritmi*.

(10) A. LEROI-GOURHAN, *op. cit.*

mare ancora l'esistenza di una mentalità concreta in opposizione ad una di tipo astratto, generalizzante.

Accanto al numero 1 «*kow*» esiste un altro numero 1 «*hal*»: il primo è spesso definito come «assoluto, astratto» di contro al secondo, riferito ad un qualcosa di «concreto», come «legato ad un oggetto». In realtà i contesti d'uso dei due numeri 1 sono diversi e rispondenti in maniera sistematica: il numero «*kow*» viene usato in contesti come l'enunciazione dei numeri, mentre il numero «*hal*» deve essere seguito dal nome dell'oggetto cui si riferisce la quantità. C'è poi un altro termine, «*xabbad*», di origine araba e che viene usato al posto di «*hal*» ma solo in riferimento a cose inanimate, anche se non viene usato sempre e sistematicamente in questa funzione sostitutiva ed è in genere di uso limitato. Inoltre, quando il termine «*xabbad*» è usato come modificatore di «*hal*» diventa «*xabbo*», così: «*hal xabbo*» vuol dire «uno di tante cose».

Per una serie di numeri è possibile l'espressione «simmetrica» e «reciproca», cioè si possono enunciare indifferentemente prima le unità e poi le rimanenti cifre relative alle decine, centinaia, migliaia oppure, viceversa, prima le cifre relative alle decine, centinaia e migliaia e poi le unità. Ad esempio: «*kow iyo toban*» oppure «*toban iyo kow*» (1 e 10 oppure 10 e 1). Questo modo di procedere, forse influenzato o comunque simile alla tradizione araba, perdura anche nell'attuale rapporto di stratificazione tra sistema tradizionale somalo dei numerali orali e sistema grafico latino dei numeri ed è praticato solo per una ridotta quantità di numeri, costituita dalle serie limitate e consecutive di: 11-19; 21-29; 111-119; 1.011-1.019.

I classificatori dei numeri in genere sono suffissi grammaticali che vengono aggiunti al nome del numero, formando così con questo un solo numerale, allo scopo di specificare un qualche carattere relativo all'oggetto cui si riferisce il numero stesso (forma, orientamento spaziale, attributo qualitativo e/o quantitativo, azione, rapporto con il parlante, eccetera). Un primo classificatore riguarda i numeri ordinali, che si formano con l'aggiunta del suffisso «*-aad*» al nome del numero cardinale, che fa così da radice, da uno all'infinito: 1 *kow* - 1° *kowaad*; 2 *labo* - 2° *labaad*; e così via. In particolare è la specificazione della forma possessiva, espressa con il genitivo e con il significato di «quello che ha l'1, il 2 ...». Inoltre questo classificatore è ben distinto, come area semantica oltre che come forma grammaticale, da altri termini che pure in altre lingue si possono riferire all'idea del numero ordinale, come «volta, posto, posizione ...». Così: 2 volte = «*labo mar*» oppure «*labo jeer*»; 2 per volta «*lababa mar*». Un secondo classificatore è «*-laab*» che serve a realizzare numerali «moltiplicativi», cioè quei numerali che indicano «quante volte» una quantità è multipla di un'altra; letteralmente esprime l'azione di «avvolgere» e, quindi, di «quante volte c'è». Anche in questo caso il classificatore viene aggiunto al nome del numero cardinale, da due all'infinito: 2 *labo* - *labanlaab* = 2 volte, doppio; 3 *saddex* - *saddexlaab* = 3 volte, triplo; e così via. Un terzo classificatore serve ad esprimere un concetto di quantità «numerica non determinata» completa-



mente, cioè l'idea di «circa». Il classificatore è «-eye» e la sua applicazione è limitata alla serie dei numeri delle decine da 10 a 90: circa 10 *tobaneeye*; circa 20 *labaatameye*; e così via. Un quarto classificatore «-le» serve ad esprimere l'idea di qualcuno che ha una certa quantità determinata di cose («*leb*» vuol dire «avere»). Da notare che in questo caso la radice della parola che compone il numerale 1 è «*bal-*»: 1 *halle*; 2 *labale*; 3 *saddexle*; e così via.

Ho già messo in guardia dall'attribuire, anche per questo uso dei classificatori, al numero che ne risulta il carattere di concretezza: questa specificazione «referenziale» del numero investe la sola forma del discorso e della comunicazione, l'ordine linguistico e non certo l'ordine logico del numero o della mente umana. Pertanto, l'appartenenza di questa forma del numero a categoria di lingua mette in più evidente rapporto il sistema dei classificatori e della stessa numerazione con altri principi etno-culturali della classificazione e della scienza. Inoltre la funzione linguistica del classificatore è di tipo «denotativo», cioè serve a marcare linguisticamente alcuni tratti del reale messi in relazione tra loro, anche se il suo significato può variare culturalmente. Inoltre, per alcune lingue il classificatore ha già un suo significato autonomo come forma grammaticale (sostantivo, aggettivo, avverbio) e ripetibile anche in altri contesti linguistici, mentre nella lingua somala questi classificatori sono suffissi che hanno valore e significato solo se legati al nome del numero. Con questo voglio dire che non esiste una mentalità concreta ed una astratta, una abilità tecnica contrapposta ad una capacità scientifica.

Infine è da prendere in considerazione il contesto intellettuale costituito dalle situazioni di apprendimento di aspetti della cultura e di espressione delle tecniche apprese. Questi contesti sono duplici a seconda che si strutturino nella scuola coranica e nell'apprendimento dei mestieri tradizionali oppure nella scuola di stato e nell'università, con l'avvertenza della priorità storica e logica delle prime istituzioni rispetto alle seconde. Abbiamo così una lista dei caratteri connessi alle modalità dell'apprendimento a seconda del contesto: apprendimento contestualizzato / differito, tecnica orale / letterata, contenuto esperienziale / veicolato, metodo informale / scolarizzato, operatore maestro / impiegato. Come ci ha insegnato l'analisi socio-linguistica dei codici nella comunicazione scolastica, i caratteri qui sopra enunciati non solo non sono neutri rispetto ai risultati raggiunti nell'apprendimento ma in una qualche maniera hanno il sopravvento rispetto agli stessi contenuti dell'insegnamento <sup>(11)</sup>.

Alla duplicità dei contesti segue anche una differenza degli strumenti e delle espressioni di pensiero messi in atto, strutturando e qualificando con

---

(11) B. BERNSTEIN, *Classe sociale, linguaggio e socializzazione*, pp. 215-235; J. GOODY, I. WATT, *Le conseguenze dell'alfabetizzazione*, pp. 361-406, in P. P. GIGLIOLI (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna, Il Mulino, 1973.

ciò percorsi, processi e forme del pensiero stesso (ma non certo il pensiero in sé!). Come dire che la tecnologia dell'intelletto non interferisce con la struttura del pensiero anche se ne cambia la portata delle sue espressioni: in sostanza il cambiamento si verifica a livello delle espressioni e delle forme, non certo della struttura e dell'essenza del pensiero <sup>(12)</sup>.

È questa situazione di complessità che colloca l'allievo somalo in una condizione particolare nell'apprendimento di una lingua occidentale ed in una relazione particolare con il docente italiano. Una corretta analisi degli «errori» nelle situazioni di apprendimento potrebbe essere illuminante in proposito anche per indagare sui presupposti culturali necessari per stabilire una comunicazione tra le parti in un processo educativo, per arrivare all'applicazione della necessità di traduzione, con la lingua, delle forme del pensiero veicolate da quella stessa lingua <sup>(13)</sup>.

Si apre allora un ulteriore spazio alla ricerca sulle mappe cognitive, sull'attività nell'apprendimento e nello sviluppo delle conoscenze, ma pur sempre con l'avvertimento, particolarmente necessario negli studi sui caratteri etnici e transculturali, che solo una ricerca metodologicamente corretta è in grado di produrre conoscenza significativa anche sul piano del suo uso, secondo l'arco che va dal conoscitivo al sociale <sup>(14)</sup>.

---

(12) Cfr. in proposito J. GOODY, *Il suono e i segni. L'interfaccia tra scrittura e oralità*, Milano, Il Saggiatore, 1989. Di contro, su opposte posizioni, W. J. ONG, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986. Inoltre, per l'impostazione dello studio etno-cognitivo in generale e per i temi del pensiero scientifico nella matematica non occidentale, cfr. M. SQUILLACCIOTTI (a cura di), *Antropologia del numero*, cit.

(13) Ricordo con Gregory Bateson alcuni principi fondamentali nella comunicazione, tanto più validi nella comunicazione didattica: «L'informazione si genera nell'ascolto, non nella emissione di un messaggio. L'ascolto quindi non avviene all'estremità di un canale, ma piuttosto in un contesto» (G. DE MICHELIS, *L'informazione si genera nell'ascolto*, «Oikos», n. 1, 1990, pp. 115-129). «La continua interazione tra evento e interpretazione si gioca sulla differenza dei due elementi, proprio nel senso in cui Gregory Bateson pensa che ogni significato dell'informazione e della comunicazione dipende dalla differenza che dà senso all'unità necessaria» (A. M. IACONO, *Pensare per storie, creare contesti. Sulla filosofia di Gregory Bateson*, «Oikos», n. 2, 1990, pp. 115-127).

(14) Cfr. P. J. PELTO, G. H. PELTO, *Anthropological research. The structure of inquiry*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978<sup>2</sup>.