

ALIA

Revista de Estudios Transversales

12/2012

EDVCATIO

quaestiones



ALIA
Revista de Estudios Transversales
Número 2 12/2012

Mosè Cometta e Xavier Caparrós Bausa

Prólogo p. 3

Fabio Minazzi **Scienza e democrazia.**

Un contributo alla riflessione critica p. 5

Ignacio Marcio Cid **A vueltas con la educación:
domesticación, política y "homines"** p. 22

Mosè Cometta **Educazione: tra Peitó e Bía** p. 31

Elisa Tommasin **Imparare a morire
per imparare a vivere** p. 41

Ornella Manzocchi **L'adolescente
pensatore critico** p. 46

Xavier Caparrós Bausa **Una experiencia en la Educación
de las humanidades en ESO
y Bachillerato en la era de Internet** p. 62



Mosè Cometta* **Educazione:** **tra Peitó e Bía**

ABSTRACT

Ripercorrendo liberamente il periodo greco e quello medievale si cercherà di trovare delle risposte alla crisi dell'educazione contemporanea. È vero che il rapporto tra libertà e verità non può che essere escludente? Dietro la lotta per l'uguaglianza di status tra professore e alunni si celano interessi democratici o plutocratici? Queste alcune delle domande principali attorno cui ruota questo articolo, che vuol essere uno spunto di riflessione che cerchi di riscoprire ciò che di buono esisteva nel passato e che oggi potrebbe tornarci utile.

KEYWORDS

Educazione / San Tommaso / Platone / Democrazia / Plutocrazia / Meritocrazia

Introduzione

Cosa significa educare? La domanda non è per nulla scontata, e richiede una seria riflessione sia “esterna” che “interna”. Esternamente bisogna interrogarsi sul ruolo di quest'attività sociale nel seno comunità umana, su come il fatto di educare abbia poi riscontri all'esterno delle pareti scolastiche o dei luoghi socialmente adibiti a questo compito. Ma è necessario altresì chiedersi come si devono strutturare le relazioni all'interno dell'attività educativa, quali sono i ruoli presenti e che tipo di gerarchia devono formare. Cercheremo pertanto di addentrarci sia in considerazioni di tipo storico-culturale, sia in considerazioni tematiche, svincolate cioè dal mero ordine cronologico.

La riflessione sul ruolo dell'educazione è resa ancor più importante dalla situazione contemporanea in cui versa Europa. Negli ultimi due secoli si è assistito, in questo frangente, ad una totale rivoluzione. Sintomo di questo cambio radicale è l'apparizione della pedagogia, una disciplina che pretende regolare l'educazione in quanto tale – e cioè considerarla non come un processo, un cammino, ma come un oggetto in sé, in qualche modo separabile da ciò che viene insegnato¹.

* Mosè Cometta è studente di Licenza (Laurea Magistrale) presso la Facoltà di Filosofia della Pontificia Università Gregoriana di Roma. Laureato in Filosofia nel 2012 presso la Universitat de Barcelona dov'è stato assistente e segretario del *Grup Internacional de Recerca: Cultura Història i Estat*, è segretario dell'Associazione di Apertura Critica, editore della pubblicazione online *Alia, rivista di studi trasversali*. Ha pubblicato articoli in Spagna, Svizzera e Italia e tenuto conferenze sia in Spagna che in Germania.

¹ Assistiamo a processi simili nell'arco di tutta la filosofia moderna, con l'introduzione di nuove discipline

L'apparizione della pedagogia e la rivendicazione di meno rigidità – pari diritti tra studenti e docenti, l'affermazione che nel processo educativo si manifestano sempre relazioni bidirezionali in cui non sono solo gli alunni ad imparare ma anche i docenti – hanno cambiato nel giro di pochi anni l'*egemonia culturale*, allontanando così gli schemi classici della cultura europea.

V'è oltretutto un ulteriore elemento che ci induce a soffermarci sulla questione educativa: la perdita di importanza d'Europa rispetto all'equilibrio mondiale e la relativa perdita della cultura europea come elemento fondamentale della produzione. Di fronte a quella che sembra essere la crisi più dura della civiltà europea² vi è quindi una necessità di chiarificazione. Di fronte allo smarrimento contemporaneo non rimane che riscoprire la tradizione – ciò che ci ha condotto fino a dove siamo – non già in forma ripetitiva, ossessiva e rigida, ma anzi in forma creativa – ed è proprio a questo che serve una tradizione: ad essere usata come base per poter traghettare la società verso nuovi lidi.

Il nostro tentativo è quindi quello di riscoprire alcune tracce delle riflessioni, sperando di identificare alcune tra quelle che riteniamo più importanti, che la cultura classica e medievale – la cultura che ha creato l'Europa, che ha generato la modernità e la contemporaneità³ – hanno lasciato sul tema educativo. Non rimane che scusarci con il lettore per le inevitabili lacune, anche importanti, che sia lo spazio concesso a questo articolo sia limitazioni di ordine cronologico ci impongono.

Grecia: maieutica e politica

Per Laín Entralgo i greci avevano un'ontologia politica binaria. “*Due ambiti principali e contrapposti “faranno realtà” e ordineranno la convivenza umana: la forza [Bía, βία] e la parola [Peitó, πειθώ].*”⁴ Questi due ambiti sono sia opposti che complementari, e formano l'insieme delle influenze politiche umane, cioè, secondo i greci, l'insieme di ciò che fa che gli uomini siano uomini⁵.

La dualità di questi elementi li pone allo stesso tempo in un piano di contrapposizione e di complementarità rispetto alla possibilità di spiegare la vasta gamma di fenomeni che riguardano la vita umana. Questa si muove, come detto, sempre su due piani. Da una parte abbiamo l'animalità, la naturalità dell'uomo – il suo essere ineluttabilmente ζῷον, animale, e dall'altra questa sua inevitabile tendenza a un piano assolutamente differente da quello limitato e limitante della natura e delle sue leggi – la sua affinità al λόγος, la capacità di percepire e raccontare l'ordine del mondo.

che considerano dei processi indipendentemente da ciò cui erano prima legati – pensiamo ad esempio all'epistemologia e all'estetica. Rispetto a queste considerazioni, rimandiamo alle lezioni del corso *Estética I*, tenute dal professor FRANCISCO CAJA presso l'*Universitat de Barcelona* nel primo semestre dell'anno accademico 2011-2012, purtroppo non ancora pubblicate.

2 E qui ci riferiamo a Europa non come continente ma come concetto storico-culturale, secondo le indicazioni di RATZINGER Joseph, “Europa, política y religión. Los fundamentos espirituales de la cultura europea de ayer, hoy y mañana”, *Nueva Revista*, n. 73, gennaio-febbraio 2001, p. 67.

3 Come diceva Gilson infatti, “*Per tutto il pensiero occidentale, ignorare il suo Medioevo significa ignorare se stesso.*” GILSON Étienne, *La filosofia del Medioevo*, Milano: BUR, 2000. Non dimentichiamo che istituzioni chiave per capire il nostro presente, come le Banche, le imprese, le Città, le Università, sono nate tutte, nella loro concezione moderna, nel basso medioevo.

4 LAÍN ENTRALGO Pedro, *La curación por la palabra*, Rubí: Anthropos, 2005, p. 69. La traduzione è nostra.

5 Non dimentichiamo infatti la famosa definizione di uomo come animale politico, “[...] l'uomo è per natura un essere socievole [...]”, ὁ ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῷον. ARISTOTELE, *Politica*, Bari: Laterza, 1986, 1253 a.

L'uomo è un animale meta-animale, in quanto è sì condizionato, ma anche capace di capire ciò che lo condiziona e in questo modo, almeno in parte, di emanciparsi. Questo lavoro di emancipazione dall'animalità è, per i greci, la definizione stessa di umanità. L'uomo si caratterizza come progetto interminabile di superamento delle proprie limitazioni. Generato dagli Dei, egli mantiene con essi una stretta somiglianza che passa anche e soprattutto da due caratteristiche: il linguaggio comune e la capacità di maneggiare il fuoco, e cioè, ancora una volta, la parola e la forza – e cioè due facce della stessa medaglia: la capacità d'interagire con la realtà carpandone la struttura e modificandola. In entrambi questi ambiti è indubbia la superiorità espressiva e generativa degli Dei, che si muovono con maggior libertà potendo maneggiare una superiore complessità. Il linguaggio degli Dei risulta spesso arduo da decifrare agli uomini, così come la loro capacità di manipolazione della realtà è senza dubbio maggiore di quella umana. Ciò nonostante questa differenza non implica praticamente mai incommensurabilità e incomprensibilità, ma solo difficoltà ermeneutica. Non vi è un abisso radicale, ma una differenza di grado, che non può mai esser colmata ma che allo stesso tempo permette la relazione.

L'uomo, per i greci, è un essere che può muoversi sul piano degli Dei – lo dimostrano i culti e i salmi con cui non solo esso dimostra ubbidienza all'ambito divino, ma rivendica anche il diritto ad un trattamento di favore.

Possiamo utilizzare questo contesto ideologico per capire la relazione che intercorre tra maestro ed alunno. Anche in questo caso, infatti, si tratta di due soggetti che in un certo qual modo condividono uno stesso piano, sebbene uno abbia molta più libertà e domestichezza e l'altro sia più che altro limitato nella sua azione.

Non bisogna dimenticare, in queste caratterizzazioni, che per i greci l'educazione non era universale. In questo senso, si presentano due possibili riferimenti al concetto di “maestro”: da una parte quello inteso in modo classico, che si occupa dell'educazione *stricto sensu* dei fanciulli aristocratici, dall'altra quello che riveste la funzione di governante, e cioè di conduttore – *duce*⁶ – *lato sensu*. Come detto anche in nota, sia nel mondo greco che, posteriormente, in quello latino la figura dell'educatore e quella del governante – il *duce* e il *docente*, o *ducente* – sono strettamente relazionate.

Per riuscire a carpire meglio questa similitudine occorrerà studiare alcune affermazioni di Platone. Nella sua Πολιτεία⁷, il filosofo afferma che i governanti godono di uno status di superiorità epistemologica rispetto ai propri cittadini, al pari dei maestri rispetto ai propri alunni.

Se poco fa non parlavamo a torto e se realmente non è utile agli Dei il falso, e lo è invece agli uomini come può esserlo un farmaco, è chiaro che l'uso di questo farmaco è riservato ai medici: non è cosa che compete a privati qualunque. [...] Ora, se c'è qualcuno che ha diritto di dire il falso, questi sono i governanti, per ingannare nemici o concittadini nell'interesse dello stato. Ma non c'è altri che debba arrogarsi un simile compito. Aggiungeremo che, dicendo il falso agli uomini di governo, un privato commette lo stesso, anzi un maggiore sbaglio del malato che non dice la verità al medico, o del ginnasta che non la dice all'istruttore sulle sue condizioni fisiche, o di chi non espone al pilota il reale stato della nave e della ciurma, ossia quale è la condotta sua o di qualche compagno.⁸

6 Da *ducere*, condurre, strettamente relazionato a *educare*, composto di e- “fuori, da” e *ducere* “condurre, portare”. Cfr. AAVV., *Dizionario Etimologico*, Milano: Garzanti, 2000.

7 Cfr. PLATONE, *La Repubblica*, Bari: Laterza, 1984 e PLATÓN, *La República*, Madrid: Alianza, 2006.

8 PLATONE, *La Repubblica*, 389 b-c.

Questo *status* di superiorità conoscitiva, che in Machiavelli si amplierà ad una completa superiorità morale – “Onde è necessario a uno principe, volendosi mantenere, imparare a potere essere non buono, et usarlo e non usare secondo la necessità.”⁹ – risponde alla necessità di porre la ragion di Stato al di sopra delle ragioni personali e individuali.

L'educazione, selettiva, rappresenta il lascito simbolico più importante della società, il riassunto delle sue conquiste culturali e proprio per questo dev'essere preservata. La comunità, costantemente minacciata dall'esterno – dalla natura e da altre comunità – non può permettersi di scialacquare le proprie risorse mettendo il proprio patrimonio culturale – e quindi la propria educazione che, ricordiamo, va di pari passo con la capacità di gestione della cosa pubblica – a disposizione di coloro che non sono meritevoli dell'accesso a questo sapere. “Non si deve proibire agli incapaci di lavorare tra noi, per evitare che i nostri guardiani, educati tra immagini di vizio come tra l'erbaccia, molte volte al giorno, a poco a poco, mietano e pascolino da parecchie parti e contraggano nell'anima loro, senza accorgersi, un unico grande male?”¹⁰

Quest'affermazione, così meritocratica, sta a segnare un principio semplice e fondamentale dell'intera ontologia europea pre-moderna: la non gratuità del lavoro umano¹¹ – in concreto nella massima espressione del lavoro di una collettività, e cioè la cultura, trasmessa attraverso l'educazione. “Allora il fatto che tutto intero uno stato fondato secondo natura sia sapiente, dipenderà dalla sapienza del suo ceto e parte più esigua, ossia di chi presiede e governa; e, come sembra, è questa classe, per natura la più esigua, cui tocca di partecipare di quella scienza che, sola tra tutte, ha diritto al nome di sapienza.”¹²

L'educazione, per Platone, deve coinvolgere due ambiti: quello spirituale e quello materiale. Possiamo quindi capire come non sia intesa semplicemente come una questione formale, ma anzi come una formazione vitale che comprende tutti gli ambiti fondamentali – come si affermerà più tardi, *mens sana in corpore sano*. Tutto questo, ciò nonostante, non implica una perdita di gerarchizzazione tra i diversi ambiti, ma anzi l'esatta riproduzione di questa. Infatti “A me non sembra che sia il corpo, per quanto buona possa essere la sua costituzione, a rendere buona l'anima con la virtù che gli è propria, ma, al contrario, che sia l'anima buona a migliorare al massimo il corpo con la virtù che le è propria [...]”¹³

Ci troviamo quindi in una situazione in cui l'educazione è intesa in senso gerarchico come processo vitale che permetta ai giovani che rappresentano la classe dominante del futuro uno sviluppo sia fisico che intellettuale equilibrato e che metta a loro disposizione tutto il bagaglio di sapienza collettiva finora prodotto, in modo che essi, nel giorno in cui governeranno, saranno capaci di trovare i giusti compromessi e di saper sfruttare al meglio le potenzialità di ognuno e gestire ottimalmente ogni situazione.

D'altra parte, ripresi, la costituzione di uno stato, se ha un buon inizio, procede accrescendosi come un cerchio: ché, se l'educazione fisica e spirituale si conserva buona, produce nature oneste; e se, alla loro volta, le nature buone restano fedeli a questa educazione, diventano ancora migliori delle precedenti, in ogni senso e soprattutto

9 MACCHIAVELLI Niccolò, *Il principe*, Torino: Einaudi, 1961, p. 75.

10 PLATONE, *La Repubblica*, 401 b-c.

11 Così limpidamente descritta in Gn, 3, 17: “In laboribus comedes ex ea cunctis diebus vitae tuae.”

12 PLATONE, *La Repubblica*, 428 e – 429 a.

13 PLATONE, *La Repubblica*, 403 d.

nella procreazione: è un caso che si constata anche negli altri esseri viventi. [...] Per dirla in breve, i dirigenti dello stato devono insistere su questo principio, se vogliono evitare che lo si distrugga a loro insaputa e salvaguardarlo in ogni circostanza: non introdurre novità nella ginnastica e nella musica violando la norma; anzi vegliare attentissimamente [...].¹⁴

L'educazione è, quindi, secondo Platone, uno dei beni immateriali più importanti e fondamentali nella conservazione dello Stato e deve per questo essere preservata come il tesoro più prezioso: il metodo di trasmissione che rende possibile la futura esistenza e sopravvivenza della società.

Medioevo: verità e libertà

Se la cultura europea fosse un tronco, una delle radici sarebbe senza dubbio la tradizione cristiana. È innegabile l'importanza che riveste la figura del maestro nel pensiero cristiano. Il volume delle riflessioni in questo ambito è tale che dovremo necessariamente limitare in modo drastico la nostra analisi.

Per iniziare questo breve excursus nella cultura cristiana soffermiamoci a considerare una delle frasi più importanti del Vangelo di Luca: “Chi ascolta voi ascolta me, chi disprezza voi disprezza me. E chi disprezza me disprezza colui che mi ha mandato.”¹⁵

In queste poche parole è sintetizzata l'intera concezione europea dell'educazione. Vi è infatti un chiaro rimando alla relazione tra maestro e alunno, che è anche e soprattutto vincolata dalla stima – e ostacolata dal disprezzo –, un monito d'autorità che intima il rispetto sociale dovuto a colui che insegna e un rimando per cui colui che insegna si richiama in ultimo termine a un concetto superiore – la Verità.

La Verità viene presentata qui non semplicemente come un ordine fisso delle cose, ma come una chiamata ad agire ed interagire con il proprio mondo. La verità manda i maestri ad insegnare la novella, e cioè a spiegare – una volta capita la struttura della realtà – quali sono i comportamenti etico-politici da seguire per riuscire a crescere e moltiplicarsi, o, per dirla in modo darwiniano, a sopravvivere come specie.

In questo senso il cristianesimo si presenta come una dottrina unitaria sul mondo: in esso non vi è reale scissione netta tra ordine naturale ed ordine morale – la relazione tra natura e morale si può leggere in due direzioni: o, cristianamente, è impensabile che il Creatore della realtà non abbia fornito anche delle istruzioni di comportamento che lo compiacciano, o, darwinianamente, è necessario adeguare le regole morali e politiche a quello che è l'ambiente di sviluppo di una specie, in modo da garantire la sussistenza della stessa.

Proprio per questa unione di fondo fra morale e realtà, caratteristica per altro anche dei sistemi di pensiero antichi e messa in discussione soltanto dalla scienza moderna¹⁶, l'aspetto della fiducia e del riconoscimento del merito personale del maestro sono fondamentali nella prassi educativa. Il disprezzo dell'autorità rischia infatti di portare a mettere in discussione la Verità di cui quest'autorità è rappresentante¹⁷. In questo senso, il pensiero cristiano pone una

14 PLATONE, *La Repubblica*, 424 a-b.

15 Lc 10, 16.

16 Sulla stretta vincolazione tra scienza e aspetti morali invitiamo alla lettura dell'ormai classico KUHN Thomas S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino: Einaudi, 1999, e anche di BERNAL John D., *Historia social de la ciencia*, Barcelona: Península, 1973.

17 È fondamentale capire come, a questo proposito, il concetto di verità non sia ostacolo ma anzi fornisca

seria responsabilità sulle spalle dei rappresentanti dell'ordine ontologico. Non da ultime, ricordiamo, le limitazioni in ambito sessuale, secondo cui coloro che rivestono una carica spirituale non possano avere discendenza né tantomeno trasmettere del potere in modo ereditario, cercando in questo modo di filtrare radicalmente le imperfezioni umane dall'ambito della rappresentazione divina, e cioè dall'ambito dell'autorità educativa. L'uomo ha diritto ad essere imperfetto, colui che ha la temerarietà di voler insegnare la realtà divina, e cioè di mettersi in un piano ancor più elevato rispetto all'uomo – già in equilibrio tra la bestia e la divinità – no.

Ora, come già detto, l'uomo è considerato un animale peculiare. La sua differenza sta nel poter compiere azioni in modo cosciente¹⁸, cosa che agli altri animali non è permessa.

Respondeo dicendum quod actionum quae ab homine aguntur, illae solae proprie dicuntur humanae, quae sunt propriae hominis in quantum est homo. Differt autem homo ab aliis irrationalibus creaturis in hoc, quod est suorum actuum dominus. Unde illae solae actiones vocantur proprie humanae, quarum homo est dominus. Est autem homo dominus suorum actuum per rationem et voluntatem: unde et liberum arbitrium esse dicitur facultas voluntatis et rationis. Illae ergo actiones proprie humanae dicuntur, quae ex voluntate deliberata procedunt. Si quae autem aliae actiones homini conveniant, possunt dici quidem hominis actiones; sed non proprie humanae, cum non sint hominis in quantum est homo. Manifestum est autem quod omnes actiones quae procedunt ab aliqua potentia, causantur ab ea secundum rationem sui obiecti. Obiectum autem voluntatis est finis et bonum. Unde oportet quod omnes actiones humanae propter finem sint.¹⁹

L'uomo, capace di libero arbitrio, acquista un livello ontologico vetato agli animali. Questo, ciò nonostante, implica dei rischi non da poco. Infatti il libero arbitrio può essere malinterpretato come relativismo, e cioè come capacità per stabilire da soli e senza nessun fondamento i comportamenti da adottare. Questo è un grave pericolo per la sopravvivenza della società. Come abbiamo detto, l'uomo estrae i suoi comportamenti morali dalla struttura della realtà. Ora, vi è nella loro interpretazione una certa libertà, per cui taluni individui si possono sentir autorizzati a stravolgere totalmente i propri comportamenti. E qui sorge il problema: nonostante vi sia una certa libertà d'interpretazione della realtà – e questa è innegabile e va assolutamente difesa – è fasullo confonderla con la capacità di cambiare la struttura ontologica delle cose a proprio piacere.

Le basi per il dialogo interculturale – e questo è particolarmente chiaro nel medioevo. Paradossalmente tanto più si insiste sul soggetto come creatore dei propri valori – e quindi sull'inutilità del maestro, visto come un attacco alla libera soggettività del bambino e quindi un'ostacolo verso la sua reale formazione (“[...] *je le répéterai sans cesse, renvoyez, s'il se peut, une bonne instruction, de peur d'en donner une mauvaise.*” ROUSSEAU Jean-Jaques, *Émile ou de l'éducation*, Paris: Flammarion, 2009, p. 132.) – tanto più si stimola una situazione di intolleranza culturale in cui l'altro non partecipa più con me nella ricerca di una verità sottostante, ma diventa invece un limite al mio libero sviluppo e quindi un ostacolo da rimuovere. Cfr. “*Qui il radicamento nell'essere obiettivo ci libera da ogni relativismo: non è che la verità si dice in molti modi perché non c'è, o è inconoscibile, o trova la propria fonte nella volontà creatrice di ognuno. È invece assurdo confondere la verità delle cose con i nostri ragionamenti o le nostre ideologie: essi ci servono, e possiedono una loro utilità, rivelando una dimensione del vero, ma non si confondono con la verità. E quel Medioevo che ha come protagonisti latini, bizantini, arabi, ebrei, eretici e perfino pagani (che vi rivivono con le loro pagine) ce lo insegna.*” DE BERTOLIS Ottavio, *Il diritto in San Tommaso d'Aquino*, Torino: Giappichelli, 2000, p. 9.

18 Ricordiamo infatti il famoso episodio del Genesi in cui Adamo e Eva mangiano dall'albero del bene e del male, e cioè acquistano autonomia etica, vale a dire capacità di scegliere autonomamente ciò che è bene e ciò che è male.

19 Sancti THOMAE Aquinatis, *Summae Theologiae*, Marietti: Roma, 1948, q. 1, a. 1, p. 2.

Facendo un esempio, potremmo dire che l'uomo può vedere il muro davanti a sé da diverse prospettive e può decidere di modificare il proprio percorso in distinti modi, a partire dalla sua conoscenza di questo limite²⁰. Ora, sarebbe pretestuoso pensare che l'uomo è libero solo nel momento in cui si ostinasse a non voler vedere il muro davanti a sé e camminasse dritto. In questo senso, dobbiamo ricordare che la libertà non può che accompagnare la vera conoscenza della realtà: infatti, diremmo “libero” colui che, visto il muro, decide – magari anche collettivamente – la strada da prendere per evitarlo, e “sciocco” colui che, invece, si ostinasse a camminare dritto come se il muro non esistesse. “[...] *la libertà della coscienza non è mai libertà “dalla” verità, ma sempre e solo “nella” verità [...].*”²¹

Quindi, nonostante l'evidente apertura ermeneutica che si apre nell'interpretazione della realtà, è bene ricordare che esistono dei limiti a questa apertura, e che proprio dentro questi limiti si può sviluppare la libertà – come conseguenza di una conoscenza della realtà, ossia come un agire in modo consapevole – e non al di fuori. L'educazione è quindi lo strumento fondamentale per educare l'uomo alla conoscenza, e quindi alla libertà, ed allontanarlo così dalla schiavitù solipsista e allucinata dell'onnipotenza relativista²².

In questo senso, essendo Cristo l'immagine della saggezza divina, la Chiesa cattolica non può che esser considerata un'istituzione formativa che si pone il compito di avvicinare alla verità, ossia di rendere liberi – e cioè di umanizzare l'umanità, sottraendola alla sua schiavitù animale.

La lezione del *magister determinans*

*“Il piacere di persuadere parlando dovette essere nella mente degli antichi greci un sentimento connesso religiosamente e psicologicamente al piacere sessuale.”*²³

Se si riduce l'insegnamento ad un'attività priva di autorità – legata cioè soltanto all'autorevolezza dettata dalla superiorità dialettica e retorica del professore, e cioè alla sua capacità di sedurre con discorsi meglio articolati rispetto a quelli dei propri studenti – si sta riducendo l'attività educativa ad una pratica di seduzione erotica.

L'imposizione di un'autorità socialmente riconosciuta, e cioè la rappresentazione di un atto di violenza primigenio a partir dal quale nacque il potere politico²⁴ permette di creare un taglio, un'interruzione di questa dinamica. La separazione tra la figura del professore e dell'alunno permette che questi non finiscano per cadere in un abbraccio di sensuale confusione in cui, al pari di una relazione d'amore, ognuno da e riceve “in equal misura”²⁵.

Il problema della società contemporanea si pone dunque in questi termini: legittimando un discorso falsamente democratico – ossia un discorso retorico

20 Si ribadisce quindi ciò che afferma Gv, 8, 32: “*Conoscete la verità e la verità vi farà liberi.*”

21 GIOVANNI PAOLO II, *Veritatis splendor*, 68.

22 Onnipotenza che ricorda, sotto molti aspetti, quella “fase onnipotente o magica” che attraversa il bambino prima di rendersi conto, tramite vari passaggi e frustrazioni, che la realtà non gli appartiene, che egli non è il mondo. Cfr. WINNICOTT Donald W., *Gioco e realtà*, Roma: Armando Editore, 1993.

23 LAÍN ENTRALGO Pedro, *La curación por la palabra*, Rubí: Anthropos, 2005, p. 68. La traduzione è nostra.

24 Mi rifaccio qui alle teorie genetiche del potere politico anti-contrattualiste di Nietzsche. Cfr. NIETZSCHE Friedrich, “Seconda dissertazione: “Colpa”, “Cattiva coscienza” e simili”, § 17, in *Genealogia della morale*, Milano: Adelphi, 1993.

25 Equilibrio, di fatto, assolutamente opinabile non solo nelle questioni educative, ma anche nell'ambito amoroso.

secondo il quale non esisterebbe nessun tipo di differenza tra persone diverse – si finisce per delegittimare l'autorità trascendente del professore. Questi infatti passa da maestro a professore – ed è un cambiamento squisitamente moderno. Non si tratta solo di una differenza di nominativi, ma di tutta una concezione ontologica che giustifica questi nominativi. Il maestro è colui che, rivestito di una maggior vicinanza con la verità, ha il compito di – la vocazione, è chiamato a – educare i propri studenti. Per farlo, deve ricorrere a vari metodi.

Interessante è per esempio notare la struttura della *quaestio* medievale, nella sua strutturazione tomista. Dopo aver enunciato una questione, una domanda, e sviscerata questa domanda in diversi articoli o domande secondarie, si procede a separare la classe in due gruppi. Il primo gruppo sosterrà una risposta, il secondo la risposta contraria. Viste le due argomentazioni, il maestro procede alla *delimitatio magistralis*, e cioè alla delimitazione degli argomenti. Questa delimitazione non è una *falsazione* in senso moderno. Non si tratta di dire chi ha ragione e chi torto, ma di delimitare gli ambiti di validità della ragione di ognuno.

Applicando quella che sarà una delle “lezioni pedagogiche” centrali di San Tommaso²⁶, possiamo affermare che la ragione non è mai escludente: non esiste qualcuno che abbia torto assoluto, ma semplicemente persone che vedono un ambito particolare e pensano sia più generale. In questo senso, San Tommaso ci dimostra un'apertura per noi quasi inconcepibile – non dimentichiamo che questo filosofo medievale era in costante dialogo e dibattito con autori pagani²⁷, ebrei, mussulmani, eretici e, ovviamente, cattolici – ed un rispetto reale verso i propri alunni. Nel dire: quest'opinione è corretta, ma nell'ambito che stiamo trattando si rivela falsa, il *magister determinans* manifesta da una parte la propria superiorità epistemologico-simbolica – è lui infatti colui che ha il potere di determinare gli ambiti di validità degli argomenti – ma dall'altra anche il suo fondamentale rispetto verso gli alunni – che non hanno e non possono avere semplicemente torto, ma che devono però essere guidati, maieuticamente, verso l'espressione piena della propria sensibilità rispetto alla verità.

Diversa è l'attività pedagogica moderna e contemporanea, basata non più sulla figura del maestro ma su quella del professore, non più sulla *quaestio* – sulla domanda – ma sul *tractatus* – sulla risposta –, non più sulla classe divisa a ferro di cavallo dove si disputano due argomenti – così come oggi dovrebbe avvenire in parlamento – ma sulla lezione frontale in cui l'alunno non è parte integrante del processo formativo.

Il professore, privato del potere simbolico e “livellato” rispetto ai suoi alunni, non ha altro rimedio che ricorrere ad una struttura coercitiva dell'insegnamento. La “democratizzazione” del sapere, relativizzando la figura del professore, l'ha costretto a passare dall'autorevolezza all'autorità. Privando la sua figura di una fondazione simbolica, l'ha costretto ad intrattenere una vera e propria guerra contro i suoi studenti per potersi affermare come punta della piramide, come autorità pedagogica. Allontanati dalla costruzione collettiva del sapere in cui gli argomenti andavano limitati ma non contraddetti, si è passati a una concezione del “mio” necessariamente contro il “tuo”.

26 “[...] *veritas ex diversitate personarum non variatur, unde cum aliquis veritatem loquitur vinci non potest cum quocumque disputet*[...]” San TOMMASO, *Expositio super Iob ad litteram*, c. XIII, nn. 287-290, in Sancti THOMAE de Aquino, *Opera omnia*, Tomus XXVI, *Expositio super Iob ad litteram*, Roma: ad Sanctae Sabinae, 1965, p. 87.

27 Non dimentichiamo che il XII secolo, e cioè il secolo di massima sistematizzazione e strutturazione del pensiero cattolico è anche e soprattutto il secolo di diffusione del pensiero aristotelico, e cioè un pensiero pagano ma fondamentalmente ateo.

Il docente, ridotto a persona normale e corrente, è incapace di stimolare l'interesse degli allievi – proprio per questa sua mancanza di “specialità”, questa sua mancanza simbolica di un sapere in qualche modo “superiore” – e deve per questo limitarsi a punirli e limitarli nel loro conseguente disinteresse.

Si assiste allo stesso processo nell'ambito della verità, che, una volta oggettivata, e cioè privata di ogni rapporto con la soggettività, perde necessariamente interesse da parte di questa soggettività.

Per una serie di ragioni storiche, che non possiamo qui ricapitolare, la “certezza”, che classicamente esprimeva lo stato in cui la verità si presenta in tutta la sua evidenza all'interiorità del soggetto che la ricerca, si è trasformata nel risultato di tutta una serie di criteri esterni al soggetto, che, proprio in quanto tali, sono ritenuti capaci di garantire ciò che è oggettivamente valido. Lasciamo perdere il fatto che tali criteri impersonali (adottati con grande successo dalle scienze naturali e poi via via anche dalle altre discipline che hanno voluto chiamarsi “scientifiche”) si siano subito caratterizzati come un rinunciare ad andare al cuore delle cose, per limitarsi a vari aspetti “superficiali” o “fenomenici” delle stesse. Quanto qui interessa è che, accogliendo il criterio dell'oggettività, si è consapevolmente accettata una “neutralizzazione del soggetto”, ma con ciò si è anche spezzato quel rapporto intimo e coinvolgente che caratterizza, appunto, la verità, la quale è essenzialmente costituita da tale rapporto bipolare.²⁸

Conclusione

Nell'arco di questo breve articolo abbiamo potuto costruire una breve vista di due modi di intendere l'educazione molto simili tra loro – quello greco e quello medievale cristiano – e così distanti dal nostro. Questo percorso, da semplice presentazione storico-cronologica ci ha permesso di articolare una riflessione attorno ad uno dei problemi a nostro parere chiave dell'educazione contemporanea: come la mancanza d'autorità simbolica e sociale porti il maestro a trasformarsi in professore e lo spinga a passare dall'autorevolezza all'autorità come metodo pedagogico, con conseguente perdita di libertà e di avvicinamento alla verità da parte degli alunni.

Questi, a loro volta, spinti dal disinteresse rispetto alla verità oggettiva propugnata autoritariamente dal docente e da un discorso relativista falsamente democratico cadono nella stessa trappola dei marinai di Ulisse: “*Considerate la vostra semenza: fatti non foste a viver come bruti, ma per seguir virtute e conoscenza.*”²⁹ A questa giusta affermazione rispondono in modo sbagliato. Riprendendo l'esempio del muro, invece di conoscerlo come limite ed esser liberi di aggirarlo in diversi modi, si ostinano a non volerlo riconoscere come limite, cozzandoci contro ad ogni tentativo.

Ora, come si capirà, questo problema non riguarda unicamente la scuola e le istituzioni pedagogiche, ma tutta la società. L'educazione è infatti la modalità di riproduzione e mantenimento di una società, che si rinnova conservandosi, utilizzando la tradizione come strumento ermeneutico di comprensione della realtà, e lasciando la libertà di rinnovarla senza però perdere ciò che il passato può insegnarci di valido. Ora, se l'educazione perde la propria forza formatrice, che futuro si profila per la nostra società? E soprattutto, una domanda ancora più importante: se la “democrazia” ci ha permesso di distruggere l'istituzione scolastica, a chi spetta ora il compito di educare le nuove classi dirigenti? La

28 AGAZZI Evandro, “La verità e “le” verità”, in Marsonet Michele, *Il concetto di verità nel pensiero occidentale*, Il melangolo: Genova, 2000, p. 10

29 ALIGHIERI Dante, *La Divina Commedia*, Inferno, Canto XXVI, vv. 118-120.

confusione tra democrazia e plutocrazia rischia di alienare la comunità del suo bene più prezioso, della sua possibilità stessa di sopravvivenza: la direzione dell'educazione verso il bene comune e non verso scopi elitari.

ALIA

Revista de Estudios Transversales
Barcelona, 20 de diciembre 2012
Asociación de Apertura Crítica
ISSN: 2014-203X