

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



Prologo

Quest'oggi celebriamo l'uscita di un numero di Alia interamente dedicato al tema dell'educazione. Frutto di sforzo e impegno, questo numero testimonia il lavoro, lento e complesso, di europeizzazione della nostra rivista, che inizia a muoversi anche in ambito italiano. Questo speciale sull'educazione sottolinea la nostra intenzione di persistere nel nostro ambizioso progetto accademico, sociale e vitale: la ricostruzione di una cultura europea.

Il tema che abbiamo scelto è a nostro parere uno dei più scottanti dell'attualità. L'educazione è infatti quella prassi che, inserendosi esattamente sul confine tra tradizione e progresso, occupa lo spazio fondamentale dell'azione politica e culturale nella nostra società. Senza educazione – e sarebbe opportuno ripetere che questa non si riduce a scolarità, né tantomeno a scolarità obbligatoria, ma è invece una prassi che tocca tutti gli ambiti della vita e quindi anche quello spinoso, per certi versi oggi contraddittorio e nascosto, della morte – non v'è riflessione. Ora, laddove non viene insegnato il pensare, laddove le persone non maturano entrando in possesso del pensiero critico, non esiste possibilità di scelta rispetto alle situazioni della vita: di fronte ad una crisi una persona istruita ha più possibilità, rispetto ad una persona fundamentalmente ignorante o chiusa in sé stessa.

L'educazione ha dunque un ruolo politico chiaro – da cui tutto il problema dell'autorità –, e in questo si dà anche la riflessione sulla società intera e sulla sua storia. Occorre, infatti, rivedere cosa vi è stato di buono e di malvagio nel passato, in modo da poter selezionare gli esempi da seguire e quelli invece da non riprendere. La trasmissione della conoscenza della realtà è uno dei compiti principali dell'educazione, e proprio in questa linea si inserisce tutta la riflessione a proposito della scienza e del pensiero scientifico.

Ma nonostante questa fondamentale importanza, nel mondo contemporaneo lo Stato sembra piegarsi alle stesse logiche economiche che reggono l'economia privata, e anche la scuola è sottoposta al beneplacito del mercato. Occorre pertanto riflettere sulla relazione tra educazione – e quindi ruolo politico della collettività nella trasmissione del sapere e nella costruzione della società futura – ed economia – e quindi interessi privati non necessariamente concordi a quelli collettivi. Dove si situa il bene comune? Come difenderlo? Queste alcune delle domande fondamentali rispetto a quest'aspetto.

Ma l'educazione non è solo trasmissione della conoscenza – e quindi guardiano del sapere stabilito. L'altro aspetto fondamentale – ed è uno degli aspetti che le permette svolgere con più radicalità questo compito politico di trasformazione dall'*io* infantile al *noi* maturo, in cui l'individuo si compromette con la collettività nello sviluppo del futuro – è proprio quello di essere un'attività maieutica, e cioè di essere ostetrica del pensiero.

Nel suo sviluppo reale, l'educazione non può prescindere da un modello educativo, e cioè da una visione antropologica ben determinata che è data appunto dalla figura del maestro e cioè del potere che vuole riproporsi e riprodursi – trasmettendo i propri valori e la propria ideologia. Dietro ogni sfida educativa è presente dunque un progetto di umanità ben preciso.

Occorre porsi, infine, un'ultima e importante domanda: a chi è diretta l'educazione? Per chi è stata strutturata? Per la società, per gli alunni o per entrambi? A dipendenza della risposta si capirà, infatti, chi debba trasformarsi maggiormente nel processo educativo, chi debba esser disposto a cambiare più radicalmente: il maestro – e, quindi, la società – oppure gli alunni?

In queste poche righe abbiamo cercato di riassumere alcuni degli spunti di riflessione che animano gli articoli di questo numero, così apparentemente slegati ma in realtà così fra loro collegati. Volontà di Alia non è il presentare uno schema generale riassuntivo su una data questione, ma, se non altro, aprire spunti di riflessione nei vari aspetti di uno stesso ambito, come in questo caso quello dell'educazione. Speriamo che gli amabili lettori possano godere della lettura di questo testo almeno nello stesso grado in cui noi abbiamo goduto nella sua stesura – nello scoprire interessi comuni, dibattiti aperti, posizioni in accordo o discordanti, sintesi e nuovi punti di vista, in un'attività che è sempre arricchente: anche Alia è, nel suo piccolo, fonte d'educazione.

Fabio Minazzi* **Scienza e democrazia. Un contributo alla riflessione critica**

«Nella storia reale la parte importante è rappresentata, come è noto, dalla conquista, dal soggiogamento, dall'assassinio e dalla rapina, in breve dalla violenza. Nella mite economia politica ha regnato da sempre l'idillio. Diritto e "lavoro" sono stati da sempre gli unici mezzi d'arricchimento, facendosi eccezione, come è ovvio, volta per volta, per "questo anno". Di fatto i metodi dell'accumulazione originaria son tutto quel che si vuole fuorché idillici».

KARL MARX, *Il Capitale*, libro I, cap. XXIV

ABSTRACT

Il rapporto tra scienza e democrazia: questo l'argomento intorno al quale ruotano le considerazioni di questo contributo. La genesi della scienza a partire dal XVII secolo si intreccia con la nascita delle società moderne che fanno proprio, progressivamente, un modello di società aperta. Ma che nesso esiste tra la criticità che costituisce il motore della ricerca scientifica e la criticità che deve consentire la costruzione di società aperte, pluraliste e tolleranti? Quale il valore teoretico della conoscenza scientifica per la società democratica? La risposta a queste domande induce a tener presente anche i condizionamenti che le società democratiche e la stessa impresa scientifica hanno subito dallo sviluppo del capitalismo e dalla creazione di un mercato che, con le sue stesse dinamiche economiche, tende costantemente a fagocitare e distruggere sia la democrazia, sia la libera ricerca scientifica. Per questo motivo scienza e libertà devono essere considerate come i due aspetti costitutivi di un medesimo progetto sociale e civile occidentale che ha come proprio fine la diffusione di una società democratica sempre più aperta e tollerante.

KEYWORDS

Scienza / Democrazia / Criticità / Libertà / Mercato-Uguaglianza

La genesi della modernità nel "secolo di ferro"

Spesso e volentieri non si presta sufficiente attenzione critica ad un'evidenza storica assai emblematica. A partire dal XVII secolo, ovvero a partire da quello che, in genere, gli storici qualificano come il "secolo di ferro", si sono generate, pressoché contemporaneamente, due decisive tradizioni che contraddistinguono, in modo assai rilevante, l'intero mondo moderno, ovvero quella connessa con la scienza moderna e quella civile e sociale, da cui è scaturita, in ultima analisi, la società democratica contemporanea.

* Ordinario di Filosofia teoretica della Facoltà di Scienze Fisiche, Matematiche e Naturali dell'Università degli Studi dell'Insubria di Varese, *Direttore scientifico* del «Centro Internazionale Insubrico "C. Cattaneo" e "G. Preti"» di Varese, *Direttore* della storica rivista «Il Protagora», socio titolare dell'«Académie Internationale de Philosophie des Sciences» di Bruxelles.

La scienza nasce infatti nel corso del Seicento grazie all'opera rivoluzionaria di Galileo Galilei (1564-1642), unanimemente riconosciuto come il padre della scienza moderna. Scienza che ben presto si è approfondita e si è diffusa, soprattutto grazie al contributo di uno scienziato straordinario come Isaac Newton (1642-1727), grazie alla cui opera la fisica-matematica diventerà, ben presto, il paradigma privilegiato di riferimento della stessa conoscenza umana. In questa prospettiva la fisica-matematica ha così esercitato un ruolo-guida che spiega non solo gli indubbi e straordinari punti di forza di questa feconda tradizione scientifica, ma consente anche di meglio intenderne anche i suoi limiti. Il modello scientifico della fisica-matematica finì infatti con l'imporsi in modo così pervasivo, egemonico e generalizzato da trasformare la stessa struttura delle teorie scientifiche, proprie e specifiche della fisica-matematica, nel modello, quasi per antonomasia assoluto e intrascendibile, della stessa conoscenza scientifica.

In tal modo il pur straordinario modello conoscitivo empirico-sperimentale storicamente elaborato dalla fisica matematica esercitò un vero e proprio "imperialismo" concettuale nei confronti di tutte le altre differenti discipline scientifiche (si pensi, per esempio, alla sola biologia o anche alla sola medicina che vennero considerate come "scienze molli" in contrapposizione alle cosiddette "scienze dure", secondo un curioso, ma certamente assai emblematico, "celodurismo" ante litteram...). Di conseguenza, sia pur anche per fondamentali e profonde ragioni, direttamente connesse con la struttura specifica del rigore logico-matematico e della sua funzione euristico-relazionale, tutte le differenti indagini scientifiche cercarono, più o meno direttamente, di modellarsi, necessariamente, sullo specifico e particolare modello di rigore conseguito in ambito fisico-matematico. Il che ha poi dato luogo, a sua volta, anche ad una assai lunga, ricca e complessa tradizione di pensiero epistemologico, prevalentemente incentrata sul problema esclusivo - ma, invero, anche assai fuorviante e pregiudiziale - del "metodo scientifico". Questa tradizione ha contraddistinto, per secoli, la riflessione filosofica ed epistemologica e solo molto recentemente, si è infine fuoriusciti, criticamente, da questo orizzonte totalizzante e dogmatico, recuperando la piena consapevolezza epistemologica - peraltro già presente in Galileo! - dell'estrema plasticità critica con la quale ogni disciplina scientifica cerca sempre di indagare il suo oggetto specifico di studio aderendo al proprio "oggetto", mettendo sempre in campo strategie metodologiche assai differenziate e diversificate, sempre opportunamente calibrate in relazione diretta e feconda con il proprio specifico ambito di indagine. In questa prospettiva la scienza non è affatto basata su di un unico metodo, perché semmai costruisce sempre il proprio metodo di indagine a seconda degli "oggetti" che intende indagare conoscitivamente.

Da questo punto di vista si può allora rilevare come dal Discorso sul metodo (1637) di René Descartes fino a Contro il metodo (1975) di Paul Karl Feyerabend, gli epistemologi si siano sostanzialmente accapigliati intorno ad un problema fuorviante ed inesistente: appunto quello del metodo scientifico, come se la scienza avesse un solo metodo, applicando correttamente il quale si producessero, automaticamente, le varie conoscenze specifiche dei differenti ambiti disciplinari. In realtà il cosiddetto problema (cartesiano!) del metodo scientifico, assoluto ed unico, è solo un mito dogmatico fuorviante, perché fa perdere di vista la concretezza e la plasticità critica specifica dell'impresa scientifica. Come se la scienza fosse unica e, appunto, si basasse, assai semplicisticamente, su un solo ed unico metodo scientifico, applicando il quale si otterrebbe, invariabilmente, la produzione, meccanica e automatica, della conoscenza. Ma proprio questa

curiosa deformazione dell'impresa scientifica costituisce esattamente il prodotto, forse il più emblematico, di una pur straordinaria tradizione di pensiero che ha appunto trasformato una disciplina – la fisica-matematica – nel paradigma e nel modello assoluto e intrascendibile della conoscenza.

Se invece si abbandona questa miope prospettiva, assai unilaterale, diventa allora importante cogliere tutta la plasticità intrinseca delle molteplici strategie conoscitive che la disamina scientifica, in ogni ambito specifico, pone sempre in essere, onde meglio approfondire la conoscenza del mondo reale. Ma, di contro, appunto, proprio l'egemonia del “problema del metodo” costituisce, allora, l'indubbia controprova dell'imperialismo concettuale che il modello della conoscenza fisico-matematica ha esercitato nel corso dello sviluppo degli ultimi tre secoli della scienza moderna. In ogni caso, prescindendo decisamente dal ruolo che il modello della fisica-matematica ha esercitato nella costruzione dell'immagine della scienza, lo sviluppo, comunque impetuoso, della ricerca scientifica ha indubbiamente contraddistinto gli ultimi secoli della modernità.

Bertrand Russell era così solito rilevare, con la sua tradizionale lucidità, come «centocinquant'anni di scienza si sono dimostrati più esplosivi di cinquemila anni di cultura prescientifica»¹. L'affermazione di Russell può anche configurarsi come un provocatorio “cazzotto” allo stomaco, tuttavia, se ci si riflette un poco, è indubbio come, effettivamente, la vita quotidiana di milioni e milioni di persone sia stata profondamente ed effettivamente trasformata proprio dalla presenza e dalla diffusione sociale del patrimonio tecnico-scientifico. Al punto che oggi non saremmo neppure più in grado di ben comprendere una vita che dovesse svolgersi senza la preziosa mediazione di un complesso apparato scientifico-tecnologico che ci appare come del tutto “naturale” e “irrinunciabile”. In questo senso specifico la scienza e la tecnologia, meglio ancora, le tecno-scienze contemporanee, esercitano una presenza sempre più pervasiva entro la quotidianità della vita di molti milioni di persone, perlomeno del mondo occidentale.

Ma, come si è accennato, sempre a partire dal XVII, secolo sono anche nate alcune nuove teorie – soprattutto a partire da quelle dei giusnaturalisti – che hanno variamente rivendicato la presenza di taluni specifici diritti “naturali” ed “inviolabili”. Facendo progressivamente leva critica su questi diritti dell'uomo, universali, inviolabili e apparentemente “naturali”, l'immagine complessiva della società umana è stata così profondamente ripensata e rielaborata. Da questo punto di vista la storia della modernità coincide allora anche con la storia della progressiva affermazione di questi diritti universali ed inviolabili, che hanno appunto indotto a ripensare, ab imis fundamentis, la stessa natura complessiva della società umana, contribuendo, in modo invero decisivo e, ancora una volta, veramente rivoluzionario, a ridisegnare la configurazione complessiva del nostro mondo quotidiano.

La rivoluzione delle “teste rotonde” di Oliver Cromwell (1599-1658) nel corso del Seicento, con la conseguente nascita, in Inghilterra, del primo Parlamento della modernità, e, sul continente europeo, sia pur solo nel secolo successivo, la Rivoluzione francese (1789), rappresentano due momenti oltremodo emblematici e, invero, storicamente cruciali e costitutivi di questa innovativa tradizione civile. Tradizione altrettanto complessa e rivoluzionaria, che ha innescato anch'essa una profonda trasformazione civile e sociale, mediante la quale il tradizionale mondo feudale pre-moderno è stato sistematicamente decostruito e spazzato via

1 RUSSELL Bertrand, *La visione scientifica del mondo*, trad. it. di LOLIVA Emilio A. G. col titolo *Panorama scientifico*, nuova edizione riveduta da MAMIANI Maurizio, Laterza, Roma-Bari 1982, p. 5.

dalla scena storica, onde lasciare spazio ad una nuova, più dinamica, configurazione della società civile moderna. La tradizione storico-civile inauguratasi con la rivendicazione sociale dei diritti di prima generazione (cui poi, storicamente, se ne sono affiancati molti altri, appunto i diritti di seconda, di terza e ora anche di quarta generazione, che hanno progressivamente e variamente esteso l'ambito di rivendicazione della libertà di autotrascendenza del singolo nella concretezza del costume storico) ha così dato avvio ad una profonda e invero gigantesca trasformazione sociale, che ha ridisegnato, complessivamente, l'immagine dell'intera società umana. Al punto che tutti noi oggi, perlomeno nel mondo occidentale, siamo figli proprio di questa tradizione rivoluzionaria, anche quando non ne abbiamo una precisa consapevolezza critica, storica e civile.

Naturalmente anche in seno a questa tradizione civile non sono mancati molteplici e gravi problemi, proprio perché l'affermazione storica rivoluzionaria di questi diritti inviolabili ed universali di prima generazione non è mai andata esente, perlomeno nel concreto e assai contraddittorio terreno storico dell'effettivo mondo della prassi umana - quello che un filosofo come Georg Wilhelm Friedrich Hegel qualificava senz'altro come un autentico «banco da macellaio» - da notevolissime contraddizioni, da ritardi ed incredibili incongruenze, che ne hanno variamente ritardato, o anche profondamente deformato, la sua stessa realizzazione sociale. In ogni caso, malgrado tutti questi fallimenti, tutte queste incongruenze, tutti questi ritardi, nonché le molteplici e palesi contraddizioni che hanno variamente contraddistinto lo svolgimento effettivo di questa tradizione civile, è comunque un fatto che l'affermazione storica degli «immortali principi» dell'89 ha innescato, sul piano storico-civile, un profondo processo di non ritorno nella storia della vita moderna.

Un profondo processo di non ritorno, alla luce del quale è appunto possibile, ancor oggi, anche a livello planetario, stabilire e misurare tutto lo sviluppo (oppure anche il mancato o del tutto insufficiente sviluppo) di molte società contemporanee. Non solo: proprio questa tradizione civile ha anche innescato, a sua volta, la possibilità, innovativa, di approfondire, criticamente, lo stesso patrimonio dei diritti civili e sociali, al punto che oggi, come si è accennato, non si parla più solo dei diritti di prima generazione, perché a questi si sono affiancati molti altri diritti - appunto quelli di seconda, terza e quarta generazione - mediante i quali si è progressivamente dilatato e approfondito l'ambito della libertà della vita sociale di ciascun individuo, cercando di tutelare, in modi sempre più diversi e sempre meglio articolati, il diritto alla vita e alla libertà non solo degli uomini e delle donne di tutto il pianeta, ma, tendenzialmente, anche di tutti gli esseri viventi. Anzi, proprio da questo punto di vista, tendenzialmente «planetario», i ritardi, le molteplici e indubbie contraddizioni storiche che si possono (e si devono!) certamente riscontrare (e denunciare!) nella progressiva affermazione storico-planetaria di questo complesso patrimonio di diritti, si ricollegano, a loro volta, all'indubbio valore paradigmatico ed euristico di questa stessa tradizione di pensiero civile la quale, con la sua stessa affermazione storica rivoluzionaria, ha posto le basi e le premesse euristiche per il suo stesso superamento critico, aprendo una prospettiva di lotta e di impegno sociale e civile che non può che crescere proprio grazie alla denuncia di tutti i ritardi storici che hanno ostacolato (o cercato di impedire) una più ampia e diffusa affermazione di questi stessi diritti di libertà, uguaglianza e solidale fraternità tra tutti i viventi.

Questi diritti si sono del resto affermati in modo storicamente miope e spesso affatto contraddittorio in pressoché tutti i paesi occidentali moderni, i

quali, hanno tendenzialmente e contraddittoriamente tutelato e difeso, sia pur, appunto, entro certi evidenti limiti, questi diritti all'interno delle proprie società civili, anche nel momento stesso in cui li hanno invece, clamorosamente, calpestati, e sistematicamente negati o repressi, all'esterno (per esempio nei confronti del mondo delle colonie in cui intere popolazioni sono state razzisticamente fruttate e spesso ridotte in uno stato di autentico servilismo economico schiavile). Ma proprio questa clamorosa contraddizione storica - che non può e non deve essere rimossa o taciuta - si può e si deve trasformare in un autentico boomerang per quegli stessi paesi che hanno avuto il merito di sollevare, per primi, l'esigenza della tutela dei diritti, avendo poi anche il demerito storico di averli apertamente negati al di fuori dei propri confini nazionali. Del resto entro questa stessa contraddizione storica gli stessi diritti non vengono affatto menomati, ma, semmai, si riaffermano in tutta la loro valenza rivoluzionaria, proprio perché consentono, appunto, di dipanare un fondamentale "contropelo critico" a quella stessa storia civile e sociale che li ha generati. Non solo: anche la critica più feroce di questi diritti, spesso condotta da un punto di vista di un loro significativo approfondimento critico, ha contribuito a rafforzarli ed estenderli in vario modo.

Basterebbe così pensare, per esempio, a quanto è accaduto in occidente con il movimento dei diritti delle donne che, soprattutto nella sua tradizione femminista del tardo Novecento, si è lungamente e tormentosamente interrogata anche sul valore e i limiti paradigmatici della stessa "uguaglianza" dei diritti (uguaglianza tra uomo e donna, certo, ma per essere poi "uguali" a chi?). Del resto già un rivoluzionario come Friedrich Engels (1820-1895) aveva osservato che sul terreno storico se si vuole eventualmente "misurare" e valutare storicamente il grado di libertà e di sviluppo civile complessivo di una qualunque società umana è buona norma andare a studiare la precisa condizione di vita delle donne in quella particolare società². La condizione di vita delle donne costituisce così un ottimo e fecondo "metro di misura" della stessa civiltà di qualunque società storica umana...

Conoscenza e libertà: due volti della medesima tradizione

Se ora si guarda alla storia occidentale complessiva degli ultimi due-tre secoli alla luce specifica dell'intreccio problematico delle due tradizioni (quella scientifica e quella civile) precedentemente osservate, non sarà allora difficile scorgere un loro profondo ed intimo nesso. In primo luogo, non ci si può non interrogare su un'apparente e assai curiosa coincidenza storica, cui, tuttavia, in genere, non si dedica mai una sufficiente attenzione critica. Non si può infatti negare come, assai curiosamente, lo sviluppo impetuoso della tradizione scientifica moderna degli ultimi tre secoli si sia affermata storicamente proprio nello stesso arco temporale in cui si è anche via via costruito un nuovo modello di società civile repubblicana moderna, tendenzialmente sempre più aperta e democratica. Di fronte a questa evidenza storica - in cui la storia dello sviluppo della scienza si intreccia e corre parallela alla storia dell'affermazione progressiva dei diritti umani - occorre allora porsi una domanda radicale: questo doppio e tendenzialmente parallelo sviluppo storico, malgrado tutte le sue indubbe tortuosità, le sue varie

2 ENGELS Friedrich, *L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello stato. In relazione alle ricerche di Lewis H. Morgan*, trad. it. di LENTINI Mila, Introduzione di PARLATO Valentino, Roma: Newton Compton editori, 1976, in particolare cfr. le pp. 52-108 dedicate ad una disamina storica della famiglia umana.

battute d'arresto e anche le sue palesi contraddizioni, è frutto di un caso del tutto fortuito, oppure esiste un legame più profondo, intimo e vitale che lega profondamente l'incremento della conoscenza con la costruzione storica delle società aperte e democratiche, di società di liberi ed uguali?

Di fronte a questa domanda sono assai pochi i pensatori che hanno saputo scorgere ed individuare il profondo nesso che collega l'incremento della conoscenza con la possibilità di costruire un mondo sempre più libero e una società sempre più tollerante ed aperta. Tra questi si colloca senza dubbio un illuminista come Immanuel Kant (1724-1804) che, sul finire del Settecento, aveva già compreso come tra conoscenza e libertà si innesti, storicamente, perlomeno entro la tradizione occidentale, un fecondo nesso decisivo. Per Kant la filosofia, al di là di tutto il complesso ed articolatissimo apparato della sua originale prospettiva trascendentalistica (che si è appunto articolata in un sistema filosofico estremamente dettagliato ed analitico), deve saper sempre rispondere ad una domanda ineludibile e centrale: che cos'è l'uomo? Ma Kant era anche consapevole che la risposta decisiva a questa domanda, apparentemente semplice ma del tutto radicale, implica, a sua volta, altre tre questioni, non meno importanti e strategiche, ovvero una domanda che si interroga coraggiosamente sui limiti e il valore intrinseco della conoscenza umana (che cosa possiamo conoscere?) una domanda attinente all'uomo quale soggetto morale e responsabile (che cosa dobbiamo fare?) e, infine, una domanda attinente la dimensione utopico-escatologica della vita umana (che cosa ci è lecito sperare?). Secondo Kant queste tre domande configurano una tricotomia critica irrinunciabile e strategica, proprio perché mettono in feconda ed intima relazione la conoscenza con la libertà e con la speranza. Se la prima domanda, concernente la conoscenza, si interroga prevalentemente sulla natura epistemologica della stessa conoscenza umana, ovvero sulla costituzione normativa e formale delle nostre conoscenze (che non sono mai la mera descrizione passiva del mondo), la seconda ci riporta, invece, all'ambito del mondo della prassi, entro il quale dobbiamo sempre agire autonomamente, secondo talune scelte che implicano una nostra precisa e libera responsabilità morale che sempre ci consente di autotrascendere il concreto del vissuto.

Ma appunto impostando il problema del nesso che esiste tra queste due dimensioni della conoscenza e della libertà, Kant è stato anche uno dei primi pensatori della modernità che ha ben compreso come la nostra stessa possibilità di libere azioni responsabili sia sempre strettamente intrecciata con la nostra stessa possibilità di meglio conoscere il mondo. Infatti più si dilata la nostra conoscenza del mondo più si ampliano le nostre stesse libertà responsabili di azione. Insomma: più conosciamo e più siamo liberi proprio perché l'incremento del sapere implica, di necessità, un incremento della nostra stessa libertà di azione. Il che implica anche il rovescio della medaglia: meno conosciamo, meno siamo liberi nella nostra possibilità di azione. Ma Kant si è poi anche reso conto che è proprio e specifico della nostra tradizione occidentale aver colto, perlomeno nel mondo della prassi concreta della vita storica, il nesso strategico e costitutivo che lega, appunto, conoscenza e libertà.

La conoscenza infatti non solo implica la libertà per essere approfondita e sviluppata criticamente nei differenti settori della ricerca scientifica, ma il suo rapporto con la libertà si rivela molto più sostanziale, proprio nella misura in cui la dilatazione della nostra conoscenza del mondo ci mette in condizione di meglio valutare un più ampio ventaglio di azioni che si possono realizzare proprio in virtù dell'ampliamento della nostra stessa conoscenza del mondo. D'altra

parte, e di contro, vale anche la relazione reciproca ed inversa, proprio perché la nostra libertà di agire viene sempre incrementata e ampiamente dilatata proprio alla luce dell'approfondimento critico delle nostre stesse conoscenze. Non per nulla già nel Seicento non era mancato chi – come Francis Bacon – aveva sottolineato che conoscere è potere: chi più conosce può infatti prospettarsi una più ampia gamma di possibilità di azione, mentre, di contro, chi meno conosce, più è condizionato nella sua stessa libertà di azione.

Sul piano complessivo della storia della tradizione occidentale Kant ha poi ben compreso come proprio questo stretto e fecondo nesso tra conoscenza e libertà costituisca l'asse strategico e portante della nostra recente storia occidentale, quella che ha contraddistinto gli ultimi tre secoli. Il che, appunto, spiega perché a partire dal Seicento in poi l'approfondimento continuo delle conoscenze si sia via via affermato, parallelamente, allo sviluppo e all'approfondimento della tutela dei diritti propri delle società civili aperte e repubblicane. Per questo motivo, intrinsecamente connesso alla storia profonda e meno superficiale della modernità dell'occidente, la nascita dei primi Parlamenti e la formazione di società civili, aperte e tolleranti, in grado, appunto, di tutelare sempre meglio i diritti dei cittadini, si è allora affermata progressivamente proprio grazie all'approfondimento complessivo della nostra conoscenza del mondo (che si è anche tradotta nella costruzione di una tecnologia sempre più sofisticata, in grado di migliorare, assai sensibilmente, le condizioni di vita dell'uomo).

Ma i due processi – quello conoscitivo, volto ad approfondire criticamente il nostro patrimonio storico tecnico-scientifico e quello civile, volto all'ampliamento critico sistematico dei diritti umani e alla connessa configurazione di un patrimonio civile di diritti sempre più ampio, ricco ed articolato – costituiscono lo sviluppo complessivo di un solo e medesimo processo, quello, appunto, della modernità occidentale, mediante il quale si è via via configurato il mondo contemporaneo con tutte le sue straordinarie potenzialità, ma anche con tutte le sue, non meno profonde e assai gravi, contraddizioni; sociali, civili, economiche e anche conoscitive. Kant, nel delineare questa intima dialettica storica attuata tra conoscenza e libertà, ha poi avuto l'avvertenza critica – da bravo e conseguente illuminista - di aver anche compreso come l'arco di volta che intreccia e coinvolge dinamicamente i due processi storici – quello della tradizione scientifica e quello della tradizione civile – in un unico e complessivo trend storico progressivo, è rappresentato proprio dalla speranza, dalla forza dell'utopia che, appunto, è in grado di intrecciare il patrimonio delle conoscenze con il patrimonio dei diritti, onde configurare una società sempre più libera e sempre più consapevole del suo stesso destino radicalmente umano.

Per comprendere appieno la radicalità di questa originale prospettiva kantiana, che spiega, per esempio, perché proprio Kant sia stato il primo pensatore ad avanzare, perlomeno nella modernità, l'«utopia» di poter abolire, una volta per tutte, la barbarie della guerra quale strumento per risolvere le controversie tra gli esseri umani, occorre saper ben comprendere il nesso che sempre si instaura, per l'uomo, tra conoscenza e moralità. A tal fine basti per esempio riflettere sulla seguente domanda: il problema della “morte per fame” costituisce, di per sé, un problema morale? A questa domanda si può rispondere in modo decisamente negativo. Infatti non avrebbe senso pensare che la morte per fame sia per esempio un autentico problema morale in un mondo come quello del medioevo in cui il patrimonio di conoscenze scientifiche e tecniche di cui allora disponeva l'umanità non era affatto in grado di far fronte, positivamente, a tutte le difficoltà,

anche solo meteorologiche, di vita sulla terra. Bastava infatti una stagione più piovosa, una gelata inaspettata, una siccità più prolungata, per far perdere un intero raccolto, con la conseguente diffusione di epidemie e malattie che, inevitabilmente, avrebbero anche incrementato le “morti per fame”. Ma se questo poteva forse apparire del tutto “naturale” e, quindi, sostanzialmente “inevitabile” in un qualunque periodo del medioevo, oppure anche nel corso dell’antichità, ben diversa è, invece, la configurazione di questo problema nel mondo contemporaneo.

Oggi, infatti, disponiamo di uno straordinario patrimonio tecnico-scientifico che, in linea di principio, ci consentirebbe certamente di sfamare tutti gli abitanti della terra. Se questo risultato, tuttavia, non è ancor oggi conseguito - come purtroppo ci ricordano, annualmente, i dati Unesco sulla diffusione del problema della fame nel mondo - questo stato di fatto non è dovuto alle nostre insufficienti conoscenze scientifiche oppure alla nostra scarsa o insufficiente capacità tecnologica, bensì dall’attuale configurazione geopolitica della terra, in cui alcuni stati (quelli occidentali) hanno configurato una feroce società dei consumi (in cui si vive, appunto, sprestando le risorse e gettando letteralmente via dei beni di consumo, consumando in tal modo la stragrande quantità delle risorse del pianeta), mentre hanno al contempo relegato la stragrande maggioranza dei sette miliardi di abitanti della Terra - quelli che vivono nel terzo e quarto mondo - a sopravvivere oppure, meglio ancora, a morire letteralmente di fame, dovendo appunto accontentarsi, pur essendo la maggioranza della popolazione mondiale, delle briciole delle risorse della Terra lasciate a loro disposizione.

Per questa ragione geopolitica nel nostro mondo la “morte per fame” costituisce un autentico problema morale, mentre la “morte per fame” nel mondo antico o nel mondo medievale non era affatto un problema morale. La responsabilità morale si configura infatti solo là dove l’uomo può operare una libera scelta, non dove è costretto dalla necessità. Là dove non gode di libertà d’azione, l’uomo non è infatti mai imputabile delle sue azioni, proprio perché, non essendo libero, non gli può essere imputata la responsabilità delle azioni.

Alla luce di questo esempio, è allora del tutto evidente come proprio l’incremento della nostra conoscenza, ponendoci in una situazione che, inevitabilmente, dilata anche la nostra stessa possibilità di intervenire positivamente nel mondo, ci rende più liberi e, quindi, maggiormente responsabili delle nostre azioni. Il che allora spiega perché - a livello storico profondo, quello della storia di lungo periodo, non quello, più superficiale, della micro-storia quotidiana - nella storia della modernità occidentale l’incremento delle conoscenze scientifiche si sia accompagnato ad un parallelo incremento delle libertà civili proprie della società moderna e contemporanea. Proprio perché l’incremento sociale della conoscenza implica sempre un incremento sociale della libertà. Libertà e conoscenza, come anche conoscenza e libertà costituiscono, insomma, i due nomi di una medesima realtà dinamica propria della modernità, ovvero di quella storia della modernità al cui interno si colloca la nostra stessa esistenza quotidiana.

Ma proprio nella misura in cui Kant aveva compreso criticamente la presenza interdipendente di questo nesso costitutivo tra conoscenza e libertà, ecco allora che il ruolo decisivo della speranza si prospetta come l’autentico “motore” dello stesso sviluppo storico umano. La speranza, l’utopia, ovvero lo slancio vitale verso la costruzione di un nuovo mondo diverso e migliore rispetto a quello in cui siamo stati catapultati dalla nostra nascita, costituisce, infatti, la chiave di volta di un complesso e dinamico rapporto in cui conoscenza e libertà trovano proprio nella dimensione utopica la possibilità di sempre contaminarsi

criticamente, dando avvio a dei processi dinamici – vuoi di natura conoscitiva, vuoi di natura civile e sociale – entro i quali la trasformazione critica della società e dell'esistente si configura come norma per attuare, sempre più, una società, pienamente umana, di uomini sempre più liberi e sempre più uguali.

Capitalismo, dittatura del profitto e reificazione della conoscenza e della libertà

Le complesse tradizioni della conoscenza e della libertà moderne si sono affermate, come si è accennato, a partire dal XVII secolo, in un periodo storico che ha registrato la progressiva affermazione di una nuova formazione economico-sociale: quella del mondo capitalista. Come è stato ampiamente documentato e studiato analiticamente da differenti interpreti (in particolare da uno dei più profondi e acuti studiosi e critici del capitalismo moderno, ovvero da Karl Marx, 1818-1883) la storia del capitalismo non è stata meno intricata, complessa, ricca di contraddizioni di quella che ha contraddistinto l'affermazione della tradizione scientifica e anche di quella proprie dell'affermazione storica delle differenti libertà civili.

Anzi, tutte queste differenti e varie componenti storiche si sono poi intrecciate tra di loro e si sono anche reciprocamente condizionate, con la conseguenza che lo studio storico-critico di queste articolate e molteplici interdipendenze deve sempre tener ben presenti le differenti situazioni e anche i vari casi storici concreti entro i quali si sono poi effettivamente dipanati i vari processi. Nell'economia complessiva delle presenti considerazioni non è naturalmente possibile tener ora presenti tutti questi molteplici ed intricati fili. Ma, sotto un certo aspetto, non è neppure necessario. Soprattutto se si ha ben presente come lo stesso capitalismo, nelle sue continue metamorfosi morfologiche, abbia necessariamente attraversato fasi e forme profondamente diversificate, anche perché la stessa borghesia ha vissuto storicamente in modo profondamente differente la propria consapevolezza storica di classe.

Certo è che da un certo punto in poi la formazione economico-sociale capitalistica si è imposta senz'altro come assolutamente dominante ed egemone, estendendo, in modo sempre più capillare e pervasivo, la rete dei suoi mercati a livello prima internazionale, poi globale e ora addirittura planetario. E in ogni fase storica il capitalismo, a disdetta di tutti gli interpreti che ne davano per imminente la fine e la scomparsa, ha sempre saputo rinnovarsi e cambiar pelle per configurarsi in modo continuamente innovativo, onde non perdere mai il controllo dei mercati e della produzione mondiale. In questo modo, attraverso molteplici e continue trasformazioni dinamiche, il capitalismo si è sempre più configurato come la formazione economico-sociale veramente dominante, in grado di spezzare e ridurre sistematicamente al proprio dominio tutte le altre eventuali, conflittuali od alternative realtà storico-sociali.

La forza storica dirompente del capitalismo è stata tale da aver saputo estendere a livello planetario la propria rete economica, produttiva e commerciale, con la conseguenza che attualmente i mercati cercano di dominare, in modo davvero incontrastato, la vita dell'intero pianeta. Ma va anche tenuto presente come questi mercati, generati dallo sviluppo continuo ed incessante del capitale, si contraddistinguono proprio per una sistematica riduzione e sussunzione del valore d'uso dei beni economici al loro valore di scambio, creando, in tal modo,

il dominio del denaro e del capitale che tutto fagocita e assoggetta al proprio impero economico e sociale incontrastato. Tant'è vero che la disamina più matura, articolata e complessa di Marx del capitalismo, svolta dal punto di vista della critica dell'economia politica, prende non a caso le sue mosse proprio dalla consapevolezza che «la ricchezza delle società nelle quali predomina il modo di produzione capitalistico si presenta come una “immane raccolta di merci” e la merce singola si presenta come sua forma elementare»³. Con la conseguenza, storica e sociale, che proprio questo pervasivo processo economico capitalistico delinea una sistematica reificazione complessiva della vita, del mondo e degli stessi esseri umani (e dei loro rapporti sociali), riducendo sistematicamente tutto al dominio, sempre più forte, assoluto, incontrastato del profitto capitalista, al punto che oggi tutto il mondo occidentale vive letteralmente sotto la dittatura del profitto.

Questa dittatura del profitto, esercitando il proprio dominio storico, ha naturalmente ricondotto alla propria dinamica di sfruttamento sistematico delle risorse e degli uomini anche le due tradizioni della conoscenza e della stessa libertà civile. In questa prospettiva il “marchio” che il capitalismo ha impresso alla tradizione della conoscenza e alla tradizione delle libertà civili ha finito per modificare e condizionare, in modo essenziale, l'autotrascendenza di queste stesse tradizioni, minandone profondamente non solo la loro libertà pragmatica, ma anche la loro stessa libertà ed autonomia teoretica. Nel caso della conoscenza scientifica appare evidente e ampiamente documentato come il capitalismo abbia cercato, sistematicamente, di ridurre la conoscenza della natura al dominio e al controllo diretto delle forze produttive. Da questo punto di vista alla dinamica del profitto non interessava affatto la scienza in quanto libera conoscenza, bensì quale prodotto dell'intelligenza umana che ci pone in grado di meglio soggiogare le forze della natura onde incrementare la produzione del profitto.

In questa prospettiva il valore squisitamente teoretico della conoscenza scientifica e la sua stessa libertà di ricerca e di indagine del mondo naturale è stata sistematicamente piegata alle logiche del profitto, vincolando la ricerca scientifica a tutti gli obiettivi pragmatico-economici che interessavano (ed interessano!) direttamente il capitalismo e il suo obiettivo costante è di poter incrementare indefinitivamente il profitto. Per questo motivo di fondo le forze economiche capitalistiche hanno sistematicamente cercato di castrare la libera universalità teoretica della scienza, riducendo quest'ultima alla sola dimensione della tecnologia, intesa, peraltro, come docile strumento produttivo, in grado di sempre incrementare la produzione di beni da immettere sul mercato. L'alienante e reificante separazione del prodotto dalla tecnologia con cui lo si ottiene è figlio legittimo di questo processo di sussunzione capitalistica, attraverso il quale la logica del profitto pretende di ridurre l'impresa scientifica ad un suo docile strumento per incrementare la produttività di un sistema economico basato sull'incremento della disuguaglianza sociale.

Ma, d'altra parte, anche la tradizione delle libertà civili e sociali è stata, a sua volta, sistematicamente assoggettata al dominio incontrastato del profitto, esautorando nuovamente queste libertà civili e sociali di ogni loro radicale autonomia. Se la tradizione della libertà moderna faceva appello all'autonomia del singolo uomo che si pensava libero ed autonomo, concependosi, appunto, quale essere autotrascendente la sua situazione storica concreta, entro la quale si

3 MARX Karl, *Il capitale. Critica dell'economia politica*, introduzione di DOBB Maurice, traduzione di CANTIMORI Delio, con una cronologia dell'opera economica di Marx a cura di BACKHAUS Giorgio, Einaudi, Torino 1975, 3 libri in 5 tomi, vol. I, p. 43.

percepiva come in grado di affermare la propria radicale libertà di vita e di pensiero, ebbene il capitalismo ha operato in modo da svuotare dall'interno questa pericolosa autonomia riducendo gli uomini al cielo – meramente formale ed astratto – della politica tradizionale in virtù della quale i diritti sono stati proiettati in una mitica dimensione ideologica, meramente ideale, cui corrispondeva un concreto – concretissimo – dominio effettivo sulla vita dei singoli uomini e delle singole donne.

La comune e sistematica degenerazione dei Parlamenti moderni a luoghi deputati a recepire, passivamente, le decisioni dei mercati costituisce l'esito necessario e scontato di questo processo storico in cui la dittatura del profitto non solo svuota la conoscenza di ogni sua eventuali potenzialità critica e conoscitiva, ma riduce anche sistematicamente gli uomini a burattini di una logica – quella del mercato e del profitto – cui tutto e tutti devono piegarsi, senza poter mai reclamare alcun diritto effettivo. Conseguentemente la tradizione della conoscenza scientifica e la tradizione dei diritti civili e sociali sono state castrate e depotenziate, riducendole a delle larve che devono danzare unicamente ai ritmi, folli ed autodistruttivi, della cieca ed infinita produzione del profitto. Per questa ragione di fondo quando si considera la storia complessiva dell'impresa scientifica, come anche la storia della tradizione dei diritti civili e sociali non si può e non si deve mai prescindere dal pesante condizionamento reificante che queste tradizioni hanno subito da parte della logica e del dominio pervasivo del profitto che ha sistematicamente ridotto la conoscenza e la libertà a propri strumenti, eteronomi, del suo dominio. Ma sempre per questa medesima ragione occorre allora liberare criticamente queste stesse tradizioni da questi vicoli e da queste catene create dalla dittatura del profitto onde recuperare il nucleo critico più vero ed incandescente.

Il valore teoretico della scienza: la sua criticità immanente

Se si considera l'importanza e il valore intrinseco della scienza, dal suo punto di vista squisitamente teoretico, è difficile non concordare con John Stuart Mill (106-1873) che lo individuava proprio nella sua criticità: «se si vietasse di dubitare della filosofia di Newton, – scrive Mill, in *On liberty*, del 1859 – gli uomini non potrebbero sentirsi così certi della sua verità come lo sono. Le nostre convinzioni più giustificate non riposano su altra salvaguardia che un invito permanente a tutto il mondo a dimostrarle infondate»⁴. Ma se si dubita criticamente e motivatamente di una teoria scientifica, questo dubbio può essere alimentato, in positivo, solo dalla capacità di saper poi proporre e presentare una teoria migliore rispetto a quella che viene criticata. Il gioco della scienza si basa essenzialmente su questa capacità di saper sempre intrecciare, per dirla con una felice indicazione di un epistemologo come Ludovico Geymonat (1908-1991), contestazione e creazione.

La contestazione consente appunto di mettere in evidenza tutte le eventuali insufficienze critiche delle teorie egemoni e ancora dominanti, mentre la creazione consiste nella capacità di saper sostituire le teorie giudicate motivatamente inadeguate con teorie migliori. Il gioco della scienza si svolge entro questa polarità critica e costruttiva, anche se nel concreto dello sviluppo storico le due fasi possono anche presentarsi come affatto “sfasate”, perché non sempre la capacità

4 MILL John Stuart, *Saggio sulla libertà*, trad. it. di MAGISTRETTI Stefano, il Saggiatore, Milano 1981, p. 45.

di saper individuare le insufficienze di una teoria si intreccia poi negli scienziati con la parallela capacità costruttiva di elaborare una nuova teoria, in grado di meglio rispondere a tutte le insufficienze della teoria precedente. In altri termini entro l'impresa scientifica non ha alcun ruolo l'appello alla auctoritas, fosse pure l'autorità di un Newton o di un Einstein. Le teorie di Newton e di Einstein possono invece essere sostenute, difese ed insegnate fin a quando non siamo in grado di elaborare delle teorie migliori.

Da questo punto di vista allora il gioco dell'impresa scientifica potrebbe essere senz'altro avvicinato alla dinamica di crescita della tecnologia. Anche nell'ambito della produzione tecnologica appare infatti evidente che non si può mai presentare un determinato ritrovato tecnico concependolo, in assoluto, come il migliore. La sua efficacia pratica si colloca sempre entro un ben preciso contesto storico e tecnologico, alla luce del quale, eventualmente, quel determinato prodotto apparirà come il miglior prodotto in quella particolare fase di evoluzione. Ma anche se dovesse apparire come tale sappiamo anche come, inevitabilmente, ogni particolare ritrovato tecnico sia sempre soggetto a rettifiche continue, a miglioramenti, anche impercettibili, che ci consentono di trasformarlo via via in un prodotto migliore, innescando, appunto, un processo continuo e dinamico, entro il quale a nessun particolare prodotto può venire assegnato un valore storico assoluto. In genere gli epistemologi – tranne pochissime eccezioni – non hanno mai prestato una grande attenzione alle dinamiche di sviluppo della tecnologia, pensando che la stessa dimensione della tecnica potesse essere interpretata, à la Comte (1798-1857), come la “sorella minore” della scienza, cui spetterebbe un ruolo eminentemente applicativo e banausico rispetto a quanto affermato e scoperto dalle differenti teorie scientifiche.

Questa svalutazione sistematica dell'autonomo valore culturale della tecnica ha lungamente pesato nella tradizione della riflessione epistemologica, dando così origine, soprattutto nel corso del Novecento, ad un'epistemologia teoreticista che non ha mai preso in seria considerazione il ruolo e la funzione degli strumenti tecnici entro la dinamica di sviluppo dell'impresa scientifica. Ma questo è stato uno sbaglio che ha indotto poi a costruire delle immagini assai claudicanti e manchevoli della stessa razionalità scientifica. Se invece si prende in debita considerazione la dimensione della tecnologia, allora l'aspetto della rettifica critica continua di un determinato prodotto appare come una dimensione irrinunciabile dell'impresa scientifica⁵. Il che non è privo di importanti conseguenze anche in relazione alla tradizionale immagine della verità scientifica. Da Galileo in poi si è infatti largamente diffusa ed affermata una tradizione di pensiero che ha sempre considerato la verità scientifica come qualcosa di assoluto, acronico, eterno ed imm modificabile. Se si valuta questa tradizionale immagine della conoscenza scientifica alla luce della storia del pensiero umano, non è tuttavia difficile scorgere in questa mitica immagine della scienza una precisa traduzione della tradizionale immagine teologica della divinità. Per la tradizione teologica dio coincide infatti con la verità e in questo caso la verità e dio, pensati sempre come coincidenti, appaiono, necessariamente, come assolutamente imm modificabili, collocati al di fuori della dimensione del cambiamento temporale, eterni e,

5 Questo aspetto non era del resto affatto sfuggito a Galileo che, non a caso, nel famoso esordio del suo capolavoro scientifico, le *Dimostrazioni matematiche introno a due nuove scienze* (del 1638), ha espressamente voluto inaugurare il suo volume con un deciso e straordinario elogio del valore culturale e filosofico della tecnologia per l'approfondimento del quale sia lecito rinviare sia alla fortunata monografia di GEYMONAT Ludovico, *Galileo Galilei*, Einaudi, Torino 1957, sia al mio studio *Galileo «filosofo geometra»*, Rusconi, Milano 1994.

appunto, imm modificabili. Secondo la classica tradizione metafisica (e teologica) per definizione ciò che risulta vero non può che essere assoluto ed imm modificabile, come appunto risulta essere dio che è eterno, assoluto, imm modificabile e acronico.

Nel momento in cui la scienza moderna è nata è ben comprensibile che finisse per far proprio questa immagine metafisico-teologica della conoscenza. Questa, per esempio, fu proprio la mossa compiuta da Galileo che introducendo la sua celebre distinzione tra sapere intensive e sapere extensive sosteneva, appunto, che l'uomo, rispetto a dio, conosce infinitamente meno cose (proprio perché dio, per definizione le conosce tutte), mentre, di contro, quando l'uomo conosce il mondo tramite la scienza, allora, sosteneva appunto Galileo, le conosce intensivamente come dio. Perché? Proprio perché la scienza ci farebbe conoscere la natura in modo assoluto e imm modificabile. Questa immagine assoluta della conoscenza scientifica ha del resto svolto anche una precisa funzione positiva nella vita dello stesso Galileo.

Quando oramai lo scienziato pisano era stato travolto e sconfitto dal celebre processo inquisitoriale, nel corso del quale aveva accettato di abiurare le sue idee scientifiche pur di salvare la sua vita, ebbene, una volta condannato al carcere a vita, Galileo si consolava pensando di non aver comunque gettato via la sua vita, proprio perché pensava di aver comunque scoperto «una mezza dozzina di veri». Al di là dell'evidente modestia galileiana, è comunque un fatto che Galileo pensasse, sinceramente, che le sue scoperte, per quanto poco numerose, fossero comunque degli acquisti stabili ed imm modificabili per l'eternità, proprio perché le verità che aveva scoperto sarebbero state delle verità assolute ed imm modificabili. La tradizionale concezione cumulativista della storia della scienza nasce esattamente su questo terreno – galileiano – che carica le conoscenze scientifiche di una portata “assoluta” e “imm modificabile”, secondo la tradizionale immagine della verità teologico-metafisica. Ma la storia della scienza si è ben presto incaricata di mettere in crisi radicale questa immagine metafisica della conoscenza scientifica.

Così, in epoca più recente, la rivoluzione convenzionalista ha sottolineato il ruolo costitutivo che le ipotesi scientifiche hanno per la costruzione delle teorie scientifiche. Il che ha indotto buona parte dei pensatori che hanno vissuto in presa diretta, tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento, la cosiddetta “crisi delle scienze” a ritenere che allora le teorie scientifiche, non potendo più presentare le proprie conoscenze come assolute ed imm modificabili, dovevano essere senz'altro svuotate di ogni portata conoscitiva, riducendole, sistematicamente, a strumenti predittivi onde meglio operare, pragmaticamente, nel mondo. La complessiva crisi di cultura che ha largamente egemonizzato e dominato il dibattito filosofico, epistemologico e culturale dei primi decenni del Novecento - in coincidenza sia con la nascita della fisica quantistica, sia con la pressoché parallela affermazione della teoria della relatività einsteiniana – si è così configurato come un movimento di pensiero che ha negato ogni portata conoscitiva alla scienza, attribuendole solo una valenza pragmatica, di effettiva utilità pratica.

Ma in tal modo il problema della “verità”, una volta sottratto, di principio, alla scienza veniva presentato come appannaggio esclusivo delle scienze dello spirito (secondo la soluzione neoidealista). Tuttavia, questa visione della natura complessiva della scienza non poteva non apparire come paradossale, proprio perché finiva per privare la scienza di una delle sue componenti fondamentali, quella attinente la possibilità di incrementare la nostra conoscenza del mondo fisico.

Per questa ragione, una volta elaborato un nuovo e rivoluzionario paradigma conoscitivo del mondo, attraverso la teoria quantistica e la fisica relativistica, occorre semmai elaborare una nuova e più adeguata immagine epistemologica della conoscenza scientifica, in grado di tener conto delle nuove e rivoluzionarie teorie, senza tuttavia privare la scienza della sua autentica portata conoscitiva. Questo compito doveva peraltro essere svolto tenendo presente sia la complessità dell'impresa scientifica che, come si è accennato, non è mai riducibile alla sola componente della scienza teorica, ma deve saper comprendere anche il ruolo e la funzione che la dimensione tecnologica esercita entro l'impresa scientifica.

Del resto nell'epoca contemporanea questo rapporto tra la scienza e la tecnologia è diventato così pervasivo e, invero, sempre più costitutivo di pressoché tutti i più avanzati e sofisticati programmi di ricerca scientifica che sembrerebbe più adeguato parlare oggi senz'altro delle tecno-scienze, riconoscendo, in modo del tutto esplicito, che la dimensione teorica della scienza e quella tecnologica non sono più arbitrariamente separabili. Ma per elaborare una nuova, più persuasiva ed adeguata immagine della conoscenza scientifica contemporanea occorre allora prendere in debita considerazione anche le dinamiche specifiche dello sviluppo tecnologico del sapere scientifico, come si è precedentemente accennato. Se si è in grado di sviluppare una tale disamina diventa allora agevole rendersi conto che la natura stessa della conoscenza scientifica non può più essere pensata nei termini tradizionali – e metafisici – dell'assolutezza, proprio perché il sapere cui mette capo la scienza nel corso del suo sviluppo concettuale e tecnologico è sempre un sapere relativo, flessibile e plastico, in grado di configurare un determinato sapere oggettivo che vale solo ed esclusivamente entro un certo e delimitato ambito di indagine. Non solo: questa disamina ci consente anche di meglio comprendere che gli oggetti stessi che ciascuna disciplina scientifica costruisce per indagare un determinato ambito del mondo fisico possiedono sempre una loro specifica normatività che dipende essenzialmente dalla loro stessa formalità.

In questa prospettiva la tradizionale e pur diffusissima immagine baconiana della scienza quale mera generalizzazione empirica di alcuni fatti sperimentali, si mostra del tutto insufficiente a rendere ragione della complessa natura dell'oggetto specifico della conoscenza scientifica. Quest'ultima non nasce infatti da un'attenta descrizione del mondo, ma, al contrario, scaturisce solo da un complesso intreccio problematico tra una nostra nuova teoria, che ci consente di guardare al mondo da un innovativo punto di vista teorico, e un rigoroso controllo sperimentale, mediante il quale possiamo appunto controllare – verificando o falsificando – molteplici assunti predittivi che si ricavano, più o meno direttamente, dal nostro apparato teorico. In questa nuova prospettiva epistemologica il gioco della scienza appare come profondamente articolato e assai complesso, proprio perché entrano in gioco differenti componenti, nel cui intreccio problematico si viene appunto definendo l'oggettività della conoscenza scientifica. Oggettività che non può più essere interpretata né alla luce dei tradizionali e metafisici paradigmi dell'assolutezza della verità scientifica, ma che, d'altro canto, non può neppure essere ricondotta, secondo una tipica deriva del pensiero contemporaneo, alla dimensione del diffuso relativismo, collocandosi sul piano della mera opinione.

Al contrario, la conoscenza scientifica è invece in grado di individuare una verità oggettiva ed intersoggettiva che risulta essere tale entro un ambito teoricamente delimitato e sperimentalmente controllato. Ma l'oggettività del sapere scientifico non implica né l'assolutezza né il relativismo della conoscenza umana,

perché, semmai, si colloca su un differente piano, appunto quello della verità relativa, che la scienza è sempre in grado di approfondire criticamente anche innovando, in modo rivoluzionario, gli assunti che sembrano essere i più stabili e garantiti. In tal modo il gioco della scienza ci riporta nuovamente al ruolo che la criticità svolge all'interno del cambiamento concettuale scientifico. E proprio questo è l'aspetto decisamente più importante della tradizione scientifica che ha contraddistinto, nel bene e nel male, la storia della modernità occidentale. Proprio perché grazie alla scienza si è introdotto un nuovo stile mentale e civile in virtù del quale - per dirla con un filosofo come Giulio Preti (1911-1972) «la verità scientifica è un valore che si appella ad una libera ideale universalità umana in generale. “Libera” nel senso che essa non riconosce alcuna autorità come tale - né di uomini, né di dotti, né di tradizione: che anche un solo scienziato può riconoscerla e farla valere contro le opinioni più venerate e accreditate. “Ideale” perché essa è, in un certo senso, astratta, cioè (meglio) formale: i suoi criteri sono criteri formali, in un certo senso a priori, rispetto ad ogni possibile esperienza e ad ogni possibile discorso»⁶. Insomma, secondo questa visione la scienza non può mai essere sotto tutela e in essa non vi sono auctoritas, proprio perché la verità stessa non ha padroni ed è sempre di tutti. Insomma, proprio perché - per dirla con le parole di un poeta del Seicento come John Milton - «l'opinione, negli uomini buoni, non è altro che la conoscenza stessa che si vien formando»⁷.

Nella misura in cui si è appunto in grado di pensare alle opinioni come conoscenza in formazione, allora il ruolo euristico della criticità immanente della scienza torna, evidentemente, in prima evidenza. Proprio questo è l'aspetto forse più urticante e, invero, indigeribile del sapere scientifico rispetto alla tradizionale impostazione metafisica, che è sempre alla ricerca di Assoluti (da scriversi sempre con la maiuscola, maiuscola con la quale si cerca, appunto, di mitizzare - e metafisicizzare! - sistematicamente i molteplici aspetti del pensiero e della realtà storica, trasformando così le differenti tecnologie nella Tecnologia, la molteplicità delle scienze nella Scienza, l'economia nell'Economia, gli apparati nell'Apparato, etc., etc.). Al contrario, lo spirito scientifico delle tecno-scienze contemporanee si nutre, invece, di un'intelligenza con la minuscola in cui l'intelletto umano sonda sempre criticamente la sordità storica dell'esperienza umana, donandoci, passo dopo passo, alcuni pochi, delimitati, acquisti conoscitivi intersoggettivi. Conseguentemente la stessa nostra immagine della conoscenza deve diventare molto più plastica, critica ed articolata, mettendoci in condizione di ben comprendere lo specifico carattere oggettivo delle conoscenze, proprio perché, come amava ripetere anche Karl Marx «l'ignoranza non è mai un argomento».

Il valore euristico-civile della democrazia in una società aperta di liberi ed uguali

Ma il ruolo della criticità non può essere confinato al solo ambito, pur assai rilevante, della crescita del saper scientifico, proprio perché, per dirla ancora una volta con Mill, «la costante abitudine a correggere e completare la propria opinione confrontandola con le altrui non solo non causa dubbi ed esitazioni nel

6 PRETI Giulio, *Retorica e logica*, Einaudi, Torino 1968, p. 197, corsivo nel testo.

7 MILTON John, *Areopagitica. Discorso per la libertà della stampa*, trad. it., Prefazione e note di BREGLIA Salvatore, edizione completamente riveduta e accresciuta a cura di GIORELLO Giulio, Roma-Bari: Laterza, 1987, p. 67.

tradurla in pratica, ma anzi è l'unico fondamento stabile di una corretta fiducia in essa; poiché, conoscendo tutto ciò che può, almeno nella misura del prevedibile, venir detto contro di noi, e avendo preso una posizione rispetto a tutti i nostri oppositori – sapendo di aver cercato le obiezioni e le difficoltà invece di evitarle, e di aver preso in esame ogni punto di vista – abbiamo il diritto di considerare il nostro giudizio migliore di quello di qualsiasi persona, o gruppo di persone, che non abbia seguito una procedura analoga». Spazi civili senza dubbio privilegiati dove una tale preziosa dialettica di costante confronto critico tra posizioni diverse (ed anche opposte) si può e si deve esercitare programmaticamente dovrebbero appunto essere proprio i vari parlamenti delle società democratiche, in cui questo confronto critico dovrebbe costituire un obiettivo civile strategico, privilegiato e decisivo. Il fatto che spesso e volentieri i parlamenti di molte società siano invece ridotti ad aule sorde e vuote, dove non si svolge alcun dialogo e dove il disprezzo sistematico dell'opinione altrui è manifestato in mille modi, costituisce una manifestazione clamorosa della crisi in cui versano molte società apparentemente democratiche in cui, in realtà, i rappresentanti che siedono nei diversi parlamenti non rappresentano gli elettori, bensì solo taluni, assai ristretti, ma assai consolidati, gruppi di potere.

Ma al di là della gravissima crisi di questi luoghi simbolici degli stati occidentali contemporanei, l'incremento della possibilità della critica entro una società aperta degna di questo nome, deve allora trovare un suo luogo privilegiato di sviluppo e di tutela civile proprio nelle scuole pubbliche – d'ogni ordine e grado, da quelle primarie fino alle università – in cui le nuove generazioni dovrebbero appunto essere educate al dialogo e al confronto critico, onde formare i giovani cittadini ad una completa autonomia di giudizio e di pensiero. Anche da questo specifico punto di vista emerge allora come l'esercizio puntuale della democrazia richieda sempre la diffusione di un sapere specifico che non può, a sua volta, non radicarsi in un articolato percorso di formazione libero ed autonomo, sempre pienamente rispettoso dell'autotrascendenza critica di ciascuna singolo individuo. Anzi, da questo specifico punto di vista può allora cogliersi un aspetto decisivo che concerne non solo la moralità del singolo individuo, ma che concerne anche il valore culturale specifico della stessa impresa scientifica.

Se infatti si valutano la scienza e la libertà del singolo dal punto di vista dell'incremento della libera criticità, non è difficile vedere come entrambi questi processi – che hanno messo capo alla tradizione della conoscenza e a quella delle libertà civili – rinviino ad un medesimo assunto strategico decisivo che qualifica la stessa modernità nel suo complesso. Infatti tanto la scienza quanto la libertà dei moderni si presentano come autovalori che sono autofondate. La scienza è un autovalore che si autofonda proprio perché trova i propri criteri di verità entro la sua stessa storia concettuale e sperimentale, mente, di contro, anche la libertà morale del singolo – quella che la tradizione tedesca con Kant individuava nella *Moralität* – costituisce, a sua volta, un autovalore che si autofonda.

Di conseguenza, perlomeno da questo punto di vista, scienza e libertà costituiscono entrambi, nuovamente, due momenti profondamente intrecciati – tendenzialmente anche coincidenti – di libera universalità autofondantesi e questo è lo “scandalo” che le unisce profondamente a fronte di tutta la plurimillenaria tradizione teologico-metafisica invariabilmente basata sull'autorità e la sua intransigente difesa. Il che spiega il carattere intrinsecamente e permanentemente rivoluzionario tanto della conoscenza quanto della stessa libertà, giacché entrambi questi atteggiamenti – a fronte di una consolidata tradizione di pensiero

oppure anche a fronte di un'altrettanto consolidata tradizione di costume – si configurano sempre come dei principi autonomi, indipendenti e superiori, come un momento di critica, di negazione e quindi di movimento. Proprio per questo conoscenza e libertà operano sempre entro una libera universalità, giacché entrambi si autofondano sull'intelligenza e sulla volontà del singolo uomo. Proprio per questo costituiscono l'obiettivo polemico privilegiato della tradizionale mentalità metafisico-teologica e anche di tutti i molteplici conservatorismi sociali: perché quel loro convergente appello alla libera universalità configura una situazione critica in cui conoscenza e moralità si autofondano ponendo in essere – per dirla con Kant – un processo dinamico di complessiva «autoliberazione dallo stato di minorità intellettuale volontaria» che prelude, appunto, all'instaurazione di un regnum hominis combattuto da tutti coloro che vorrebbero invece far sempre vivere gli uomini sotto la loro tutela.

Ignacio Marcio Cid* **A vueltas con la educación: domesticación, política y *homines***

ABSTRACT

En este artículo se pretende poner de relieve, primero, el hecho de que la educación supone un proceso de domesticación o desanimalización; en segundo lugar, las concomitancias políticas e ideológicas asociadas a la educación en cuanto formación social institucionalizada; en esas política e ideología subyace, también, una concepción de lo humano, para todos y cada uno de los hombres.

KEYWORDS

Educación / Ideología / Política / Domesticación / Hombre

Asomarse a la ventana/entrada de un diccionario normativo, el cual prescribe más que describe – y tiene por ello una pátina prestigiosa pero también un sabor a cabalgante desactualización – puede deparar una ventada fresca, una brisa familiar o un jadeo hediondo. Resulta, en todo caso, revelador y abre, como otros recursos, el sendero de la reflexión filosófica; por eso, se ha escogido este camino con la entrada ‘educación’¹.

Este vocablo denota, en las acepciones aquí interesadas, ‘la acción y efecto de dirigir, encaminar y adoctrinar comunicando sistemáticamente conocimientos, opiniones e ideas religiosas, filosóficas o políticas; la acción y efecto de desarrollar perfectamente las facultades intelectuales y morales del joven y del niño mediante preceptos y ejercicio; la acción y efecto de instruir y amaestrar con reglas y preceptos, dando advertencia, ejemplo y escarmiento a modo de experiencia y guía en el obrar sucesivo; la cortesía y urbanidad en cuanto comportamiento que sigue los buenos usos, comedido, respetuoso, atento, modoso hacia las personas, especialmente propio de quienes habitan en las urbes o pertenecen al entorno *regalis*, cortesano, o al de alguien famoso o importante’.

* Es profesor de filosofía y licenciado en Filosofía, Filología hispánica, Filología clásica. Dispone del Diploma de Estudios Avanzados en Filología Latina, así como el Diploma Europeo de Estudios Medievales. Actualmente redacta una tesis doctoral sobre filosofía epicúrea. Ha publicado algunos artículos en España e Italia.

1 Cf. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 2001, 22ª ed, s. u. ‘educación’.

Esta prolija definición recoge implícitamente un conjunto de semas, o cargas significativas, muy elocuente: adoctrinamiento, amaestramiento, cortesanía, civilidad, cría o creación, crianza, dirección, enseñanza, escarmiento, instrucción, urbanidad. De aquí puede colegirse que la educación no es en cuanto tal una mera transmisión de saberes. La educación está de suyo ideologizada, es ideología y legado de valores; tiene, intrínsecamente, una dimensión política.

Por otra parte, cabe recordar, como sugerencia etimológica, que la *educatio*, de *ex duco*, como *erziehen* y *Erziehung*, significa “sacar de sí”, “conducir o guiar fuera de”, tanto como (hacer) salir del ensimismamiento afásico animal o divino², del autismo (de αὐτός, uno mismo) o la φιλαυτία erasmiana³. En parecidas líneas se inscriben *Bildung*, que alude a la formación a imagen y semejanza, mimética, o el heleno παιδεία, relacionado con el proceso y resultado que va del niño al adulto políticamente activo, excelente y virtuoso.

Aceptado que en la educación acontece una salida del *yo* indiferenciado, el agente arrancador del solipsismo refiere a un *nosotros* plural y diverso, los progenitores en primer término hasta alcanzar a la *societas* o *ciuitas* (πόλις) en cuanto conjunto organizado al que pertenecen, por su origen o por adopción, una serie individuos libres y pariguales sujetos de derechos y obligaciones no solamente políticos y conformes con la ley, que se produce, interpreta y aplica.

Es oportuno hacer aquí una precisión: la *ciuitas*, ciudadanía en cuanto cualidad, derecho, conjunto y comportamiento de ciudadanos, ha sido fusionada, en lo educativo, con la urbanidad o cortesanía (de corte, *cohors*), cosa que significa confundir el concepto y los *homines* con los lugares o espacios. También hay *ciuitas* en el campo, con un modelo de formación y con valores, como bien recuerda, utópicamente, Antonio de Guevara con su *Menosprecio de corte y alabanza de aldea*. A título ilustrativo, merece ser citado el éxito formativo de la escuela rural postfranquista, cuya excelencia ha sido muchas veces ponderada: ofrece una educación activa, participativa, abierta, más vivencial e intergeneracional, una mejor socialización e integración práctica de los conocimientos; exige, empero, un profesorado muy capacitado y versátil, capaz de atender y entender la pluralidad de niveles y capacidades presentes en el alumnado.

A la luz del recién mencionado papel de la ciudadanía, de los otros en este proceso, acción y efecto del *ego* al *nos*, la educación cobra un nuevo aspecto ligado a la formación, conformación y amoldamiento a una serie de paradigmas, cánones y clásicos que cobran importancia sólo en la objetividad – o subjetividad consensuada – de la comunidad de inserción, educadora. Se impone destacar, de nuevo, la importancia del fondo político e ideológico, vinculados al propio tiempo con concepciones y proyectos antropológicos, epistemológicos, éticos y socioeconómicos.

En relación con un programa educativo concreto, el del humanismo, que Sloterdijk califica como “telecomunicación fundadora de amistades que se realiza

2 Cf. ARISTÓTELES, *Política*, Madrid, Planeta de Agostini, 1997, p. 18.

3 Cf. FOUCAULT Michel, *Historia de la locura en la época clásica*, I, México, FCE, 1976, p. 45: ‘La “Filautía” es la primera figura alegórica que la locura arrastra a su danza; esto sucede porque la una y la otra están ligadas por una relación privilegiada; el apego a sí mismo es la primera señal de la locura; y es tal apego el que hace que el hombre acepte como verdad el error, como realidad la mentira, como belleza y justicia, la violencia y la fealdad. (...) De esta adhesión imaginaria a sí mismo nace la locura, igual que un espejismo. El símbolo de la locura será en adelante el espejo que, sin reflejar nada real, reflejará secretamente, para quien se mire en él, el sueño de su presunción. La locura no tiene tanto que ver con la verdad y con el mundo, como con el hombre y con la verdad de sí mismo, que él sabe percibir.’

en el medio del lenguaje escrito”⁴, conviene subrayar que los *studia humani tatis* que menciona Cicerón presentan, ciertamente, una faceta activa, sociopolítica, y vitalmente orientadora, tal como se aprecia en estas observaciones:

“si, ciertamente, estos [hombres] no hubieran sido ayudados en nada por las letras para percibir y cultivar la virtud, nunca se hubieran dedicado al estudio de estas. Y si a estos no se les mostrara un fruto tan grande, y si de estos estudios sólo alcanzara deleite, sin embargo (según opino) juzgaríais esta afición del espíritu como muy humana y liberal. Pues las demás no son propias de todos los tiempos ni edades ni lugares: estos estudios alimentan la adolescencia, deleitan la vejez, adornan los hechos favorables, proporcionan en los adversos refugio y solaz, deleitan en casa, no estorban fuera, pernoctan con nosotros, peregrinan, viven en el campo.”⁵

Agrega, empero, el filósofo de Karlsruhe que en esos empeños subyace un voluntad contraria a lo asilvestrado, lo salvaje, la barbarie, es decir, que “[e]l tema latente del humanismo es, pues, la domesticación del hombre; su tesis latente: una lectura adecuada amansa”⁶. El pensador acierta de pleno en este punto. Sin embargo, es de recordar que ello no se aplica únicamente al humanismo.

El primer paso de la educación de un *homo sapiens* consiste en la adquisición del lenguaje, recurso expresivo específicamente humano para la plasmación y comunicación de ideas, fantasías o afecto; junto a esto se halla la progresiva y relativa asimilación de la cultura, esto es, de las normas de comportamiento y pensamiento, de los modos de vida y costumbres, conocimientos teórico-prácticos y producciones artísticas, científicas e industriales precedentes y coetáneas propias del grupo social. Por decirlo sintéticamente, la asunción del *mamemi-momu* (rudimientos lingüísticos) y del ‘*caca, no’ ‘bien, bien, bien’* (sí y no lógicos, actitudino-morales) abre la puerta al hacerse humano y, ulteriormente, ciudadano. De esta forma, lenguaje y cultura devienen primera *domesticación* o primera manera de ‘estar en casa como un hombre’ y entrar, razonando, en el diálogo de la pluralidad de hombres, cuyas normas de comportamiento deben aceptarse so pena de ser excluido como bárbaro. Domesticación remite, pues, a la acción y efecto de hacer a un ser vivo capaz de estar en una casa, así como aquietamiento, apaciguamiento sedentes que vale tanto como decir represión: ya Marcuse lo pone de manifiesto en *Eros y civilización*: la civilización (el hacerse y hacernos ciudadanos y humanos) implica dominación organizada y permite la convivencia, la limitación del principio del placer⁷.

En este marco cabe señalar que educación y cría, crianza, están íntimamente vinculadas y que resulta difícil o imposible, como muestran lenguaje y cultura, sustraerse a esa trabazón. El lenguaje y la escolarización son, desde ese punto de vista, el primer amaestramiento, un precio por conocer, comunicar y relacionarse. De ello se sigue que todo proceso de criación conlleva un proceso de creación o recreación según el modelo y la ideología de quien educa o humaniza. Se produce, así, una transmisión, asunción y reelaboración activo-pasivas no sólo de conocimientos objetivos sino también de valores intersubjetivos o sociales (relativos), que resulta, en general, esencialmente mimética y tendente a legitimar políticamente el *statu quo*; en este punto importa matizar, empero, que

4 Normas para el parque humano: una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger, trad. de ROCHA BARCO Teresa, Madrid, Siruela, 2006, p. 19.

5 CICERÓN Marco Tulio, *Discurso en defensa del poeta A. Licinio Arquías*, Barcelona, Bosch, 1992, párrafo 16.

6 SLOTERDIJK, *op. cit.*, p. 32.

7 MARCUSE Herbert, *Eros y civilización*, Madrid, Sarpe, 1983, p. 57.

la justificación del presente en ocasiones es rechazada o combatida por docentes y discentes como fruto del estudio y de la evolución racional y moral individual o colectiva, de forma que el sistema produce a partir de sus propios mecanismos un elemento propio pero ideológicamente antisistémico.

A su vez, la pregunta por el criador, el encargado de criar a los animales humanos, conecta, de nuevo e intensamente, educación y política; de este modo, es posible traer a colación el desvelo platónico por la función del filósofo-rey, dueño del pastoreo *regalis*, que podría igualmente ligarse con el especialísimo conocimiento que éste poseería sobre la antropotecnia reproductiva que equilibra la fortaleza guerrera y la prudencia contemplativa filosófica, tal como se aprecia en las *Leyes*, con una suerte de totalitarismo educativo-político con veleidades eugenésicas:

El extranjero: decimos, pues, que la acción política ha llegado a su verdadera finalidad, que es entrelazar un sólido tejido y cruzar los caracteres fuertes con los moderados hasta conseguir que el arte real, uniendo así una vida común por los lazos de la concordia y de la amistad a estos hombres tan diferentes, formando el mejor y más magnífico tejido de manera de constituir un todo y abarcando a la vez a todos los hombres libres y esclavos que haya en los Estados, encierre todo entre sus mallas y sin omitir nada de lo que pueda contribuir a la prosperidad del Estado, mande y gobierne.⁸

Precisamente en clave político-educativa puede interpretarse la παλαιὰ διαφορὰ φιλοσοφία τε καὶ ποιητικῆ⁹. Los oponentes del filósofo en esa vieja rencilla educativa y gubernativa son los poetas, con Homero a la cabeza, quienes ejercen, a su modo, el monopolio estatal de la enseñanza. Éstos realizan interpretaciones orales y miméticas (imitativas) ante un auditorio no alfabetizado que escucha atentamente seductoras palabras que inoculan una visión del mundo e inducen a obediencia. La recitación constituye, pues, el almacén inapelable (y no cotejable) de la memoria colectiva cuya síntesis enciclopédica es Homero. Como dice Havelock: ‘la herencia ancestral conmemorada genealógicamente en el verso oral se usaba para dotar a una persona (con frecuencia un guerrero) de una identidad propia, indicando su estatus social y su papel en la comunidad. Se ha de considerar a las musas, a través de la ascendencia que se les asigna, como guardianas de la memoria social; y puesto que su conducta se describe como enteramente oral, sin la menor alusión a la escritura, se trata de una memoria conservada en el lenguaje hablado’¹⁰ (...) Bajo las condiciones de la oralidad primaria, el lenguaje de almacenamiento se expresa en un complejo de recitales épicos, actuaciones corales y rituales, representaciones dramáticas y canciones privadas «publicadas» en los simposios. Ello requiere un espacio social considerable¹¹. A todo esto se contraponen el antedicho afán platónico por ocupar una posición docente y crítica; de nuevo según Havelock, “Para él [Platón], la poesía, en cuanto disciplina docente, no plantea solamente un peligro moral, sino también intelectual. La poesía confunde los valores humanos, privando al hombre de carácter y despojándolo de toda percepción de la verdad. Sus cualidades estéticas son meras frivolidades, e indignos de imitación los ejemplos que nos proponen. Así argumenta el filósofo.”¹² Éste,

8 PLATÓN, *Político*, 311 b-c, en *Diálogos V: Parménides, Teeteto, Sofista, Político*, pp. 616-617.

9 PLATO, *Respublica*, Oxford, Clarendon Press, 1968, X, 607b, línea 6.

10 HAVELOCK Eric A., *La musa aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1996, p. 113.

11 *Ibidem*, p. 123.

12 HAVELOCK Eric A., *Prefacio a Platón*, Madrid, Visor, 1994, p. 21.

como es bien sabido, no acepta, en el libro X de la *República*, a la poesía imitativa y trágica en el Estado que construye, debido a que, siendo ésta la perdición de quienes la escuchan, constituye algo inferior, una imitación de tercer grado a partir de la naturaleza¹³, cuyo arte está lejos de la verdad¹⁴, resultando que ‘todos los poetas, comenzando por Homero, son imitadores de imágenes de la excelencia y de las otras cosas que crean, sin tener nunca acceso a la verdad’¹⁵. Así, el poeta, imitador, no conoce nada digno de mención en lo tocante a aquello que imita, sino que la imitación es como un juego que no debe ser tomado en serio¹⁶; está, además, asociado con la parte inferior del alma y ‘echa a perder a la parte racional, tal como el que hace prevalecer políticamente a los malvados y les entrega el Estado, haciendo sucumbir a los más distinguidos’¹⁷ e ‘implanta en el alma particular de cada uno un mal gobierno, congraciándose con la parte insensata de ella, que no diferencia lo mayor de lo menor y que considera a las mismas cosas tanto grandes como pequeñas, que fabrica imágenes y se mantiene a gran distancia de la verdad’¹⁸.

En vista de todo ello y de cuán cercanas se encuentran, de antiguo, el *ars regendi* y el *ars docendi*, es lícito apuntar, respecto a Platón y hasta la actualidad, que las ansias tiránicas de los egregios por pastorear a los gregarios incumben tanto al gobierno de los hombres cuanto a la relación profesor-alumno y a la institución escolar o académica. Aquí tienen cabida, por ejemplo, los debates pedagógicos sobre la tensión entre el aprendizaje individual, las propias capacidades y la meritocracia basada en el empeño y la excelencia frente al constructivismo, la generación colectiva y despersonalizada de saber. Un constructivismo no acrecido a partir de las aportaciones únicas e intransferibles, personales, de individuos con criterio independiente puede ser objeto de una lectura perversa, en el sentido de que ni profesores ni alumnos sean, estén o se sientan capacitados para obrar y pensar de manera autónoma y esperen, mejor, el pronunciamiento de la mayoría o la emanación de la superioridad para dotarse de un guía y una opinión. En esta cuestión procede, según mi opinión, una combinación equilibrada entre la brillantez esforzada e individual y la suma colectiva, enriquecida a partir de un conjunto de pensadores y actores autónomos, no de una masa deshumanizada y demagógicamente manipulable.

A mayor abundamiento por lo que hace al juego entre la formación-instrucción y la política, es apropiado señalar el interés que muestran los gobiernos de diferente signo por conformar e informar legislativamente las lenguas de comunicación escolar, los nombres de las materias y sus contenidos, en especial si son susceptibles de interpretación y tienen carga identitaria (como la historia) o bien apelan a la reflexión crítica y autónoma a favor o en contra de ciertas ideas y creencias personales, presentando situaciones dilemáticas y cuestionando valores recibidos (como ocurre con la filosofía, la educación cívica, ética o constitucional, según los casos). Ello se debe, parece, al hecho de que quien controla ideológicamente a los niños y a la juventud estudiantil de hoy, especialmente en sus etapas clave en cuanto a la toma de posición ideológica y conformación del carácter, puede condicionar o, llegado el caso, determinar a los ciudadanos de mañana. De esta manera, el control sobre la educación deviene

13 cf. PLATÓN, *Diálogos IV: República*, traducción de EGGERS LAN, Conrado, Madrid, Gredos, 1988, p. 461, 597e.

14 PLATÓN, *República*, 598b.

15 PLATÓN, *República*, 600e.

16 PLATÓN, *República*, 602b.

17 PLATÓN, *República*, 605b.

18 PLATÓN, *República*, 605d-e.

una útil herramienta política de efecto retardado, pues quien controla el sentido, dinámico, del presente en quienes han de ser el futuro, controla, a su modo, el destino, estático, del futuro mismo.

Otro aspecto digno de interés en la educación, y también ligado a consecuencias prácticas (laborales, sociales y económicas), alude a la finalidad del aprendizaje institucionalizado, que no es en sí y por sí misma: en general, aunque hoy haya sido consagrada como un derecho universal en constituciones y tratados internacionales, la educación, al menos la intelectual, ha constituido un privilegio elitista, mientras que los oficios prácticos tomaron y han conservado hasta cierto punto la tripartición entre aprendiz, oficial y maestro. Desde la *universitas* como *societas magistrorum discipulorumque*, en época medieval, la alta formación estuvo al servicio del poder, en este caso de la Iglesia cristiana, institución religiosa imperante y beneficiaba en ocasiones a *clerici* que deseaban tan sólo ganar la *uenia legendi*, esto es, ejercer como profesores universitarios tras alcanzar los títulos de bachiller, licenciado y maestro. Sólo el Estado burgués e industrial, debido al crecimiento poblacional, a la necesidad de mano de obra suficientemente formada para el manejo de máquinas, de difundir unos rudimentos formativos (siquiera para entender consignas políticas, religiosas o para llevar las cuentas de la vida familiar o del salario) y de dar a conocer normas y leyes a favor de la paz social, hubo de concebir un sistema de enseñanza pública. La dimensión estatal, económica y política de la educación básica masiva ya fue observada por Adam Smith en 1776, cuando indica en esta extensa y densa cita:

La tercera y última obligación del Soberano y del Estado es la de establecer y sostener aquellas instituciones y obras públicas que, aun siendo ventajosas en sumo grado a toda la sociedad, son, no obstante, de tal naturaleza que la utilidad nunca podría recompensar su costo a un individuo o a un corto número de ellos, y, por lo mismo, no debe esperarse que estos se aventuren a fundarlas ni a mantenerlas. Después de las instituciones y obras públicas necesarias para la defensa de la sociedad y de la administración de justicia, que acabamos de mencionar, las principales son aquellas que sirven para facilitar el comercio de la nación y fomentar la instrucción del pueblo. [...] La educación de las clases bajas requiere acaso más atención en una sociedad civilizada (...) la masa común del pueblo tiene muy poco tiempo para dedicarlo a la educación. Sus padres apenas pueden mantenerles en su infancia, e inmediatamente que se hallan en condiciones de trabajar han de aplicarse a algún oficio, que les permita atender a su subsistencia. Estos oficios son, por regla general, tan sencillos y monótonos que no ofrecen al entendimiento ocasión para ejercitarse y, al mismo tiempo, la labor es tan constante y severa que les deja poco tiempo, y menos inclinación aún, para aplicarse a pensar en otra cosa. Pero aunque la masa del pueblo nunca pueda ser tan instruida en una sociedad civilizada como las gentes de cierta jerarquía y fortuna, las más elementales enseñanzas de la educación —como son leer, escribir y contar— pueden adquirirse en la edad más tierna, aun por aquellos que se destinan a las ocupaciones más humildes, pues tienen tiempo bastante para aprenderlas antes de abrazar un oficio. El Estado, con muy pequeños gastos, podría facilitar, estimular y aun imponer, a la mayoría de las gentes que pertenecen a clases populares, la obligación de adquirir esos conocimientos tan esenciales de la educación. (...) Aun cuando el Estado no obtuviese ventaja de la instrucción de las clases inferiores del pueblo, merecería su atención al propósito de lograr que no fuesen del todo ignorantes; pero nadie duda que saca, y además considerables ventajas de la instrucción de aquellas gentes. Cuanto más instruidas están, menos expuestas se hallarán a las desilusiones traídas por la ligereza y la superstición, que frecuentemente ocasionan los más terribles trastornos entre las naciones ignorantes. Fuera de esto, un pueblo inteligente e instruido será siempre más ordenado y decente que uno ignorante y estúpido. (...)

[E]s más capaz de penetrar en los íntimos designios de los facciosos y de los descontentos, vislumbrando lo que haya de cierto en sus manifestaciones y, por eso, se halla menos predispuesto a dejarse arrastrar por cualquier oposición indiscreta o infundada contra las órdenes del gobierno.¹⁹

Al igual que hará más tarde Jovellanos en su *Memoria sobre educación pública*, de 1831, el francés Jean Baptiste Say se pronunciará, tras Smith, sobre la misma materia en igual sentido, esta vez en 1804:

tun obrero estúpido no comprenderá jamás cómo el respeto de la propiedad es favorable a la prosperidad pública, ni por qué él mismo tiene más interés en esta prosperidad que el hombre rico; y mirará todos los grandes bienes como una usurpación. Un cierto grado de instrucción, un poco de lectura, algunas conversaciones con personas de su estado y algunas reflexiones durante su trabajo, bastarían para elevarle a este orden de ideas, y harían que tuviese más delicadeza en sus relaciones de padre, de esposo, de hermano y de ciudadano. Pero la posición de simple jornalero en la máquina productiva de la sociedad reduce sus beneficios casi a nivel de lo que exige su subsistencia. A lo más es poder criar sus hijos y darles un oficio, y no les dará este grado de instrucción que suponemos necesario al bienestar del orden social. Si la sociedad quiere gozar de las ventajas anejas a este grado de instrucción debe darla a su costa. Se concibe esto por medio de escuelas gratuitas, en que se enseñe a leer, escribir y contar: estos conocimientos son el fundamento de todos los demás, y bastan, para civilizar el jornalero más simple. A decir la verdad una nación no es civilizada, ni goza por consiguiente de las ventajas anejas a la civilización, si todo el mundo no sabe en ella leer, escribir y contar. Sin esto no se puede decir que está aún enteramente libre del estado de barbarie.²⁰

Importa señalar aquí que uno de los primeros ministerios de educación europeos fue el *Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten* del estado prusiano, institución de control y supervisión fundada en 1817 por Federico Guillermo III. En ese contexto de supervisión estatal de lo educativo cobran sentido algunas protestas de Marx contra la estatalización cultural, *Kulturstaatlichkeit*, cuando apunta:

¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y, como se hace en los Estados Unidos, velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, y otra cosa completamente distinta es nombrar al Estado educador del pueblo! Lo que hay que hacer es más bien substraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia. Sobre todo en el imperio prusiano-alemán (y no vale salirse con el torpe subterfugio de que se habla de un “Estado futuro”; ya hemos visto lo que es éste), donde es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa.²¹

En esa línea marxista, contraria a la degradación social, a la manipulación y la mercantilización de la formación o de la cultura, se inscribe el filósofo y teólogo Ivan Illich, cuando propone una educación sin escolarización, ya que en su

19 SMITH Adam, *Investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*, México, FCE, 1987, Libro V, parte III, *De los gastos de obras públicas e instituciones públicas*, artículo II, ‘De los gastos correspondientes a las instituciones destinadas a la educación de la juventud’, pp. 639, 689 y 692.

20 SAY Jean Baptiste, *Tratado de economía política*, México, FCE, 2001, Libro tercero, parte VII, subpartado III, ‘De los gastos relativos a la enseñanza pública’, p. 436.

21 MARX Karl, ENGELS Friedrich, ‘Crítica al programa de Gotha’ en *Obras escogidas*, vol. III, Moscú, Progreso, 1974, p. 25.

opinión sucede que en el capitalismo: 'el aprendizaje mismo se define como el consumo de una materia, que es el resultado de programas investigados, planificados y promocionados. Lo que allí haya de bueno, es el producto de alguna institución especializada. Sería tonto el pedir algo que no pudiese producir alguna institución. El niño de la ciudad no puede esperar nada que esté más allá del posible desarrollo del proceso institucional'.²²

Resurgen, una vez más, las relaciones entre saber y poder, educación y capacidad coactiva o coercitiva material o ideológica, que ya interesaron a Platón. En este caso, es obligado preguntar si las instituciones estatales presentes o futuras constituyen no más que una *guardería*, un aparcamiento de seres humanos que no han llegado a la adultez, donde son, como el ganado, guardados, hasta el punto de retrasar su incorporación al mundo laboral mediante el alargamiento del currículo de estudios obligatorios. También corresponde dejar abierta la cuestión sobre la función ilustradora, socialmente igualadora y emancipadora de la educación, que permite al hombre salir de su minoría de edad, o subyace un interés minoritario pero dominante que persigue deteriorar la calidad de las instituciones docentes públicas, promover la titulación en vez del aprendizaje tangible y fomentar la escasez de recursos para quienes presentan mayores dificultades intelectuales, psicofísicas o sensoriales, de forma que, en un mundo neoliberal, riqueza y pobreza económicas determinen el acceso a la universidad, el estatus laboral y social. Ello aboca a la perpetuación del presente, al darwinismo social y a la exclusión. En ese caso, no caben ley natural, solidaridad, ni concepto de lo humano como horizontes de utopía.

Ante esa tesitura, se hace necesario subrayar, desde el realismo, valores como el respeto, la dignidad, la veracidad y el esfuerzo que traten de revertir, en la praxis cotidiana, la banalización, el adocenamiento y la degradación que, paradójicamente, más afecta a quien inconscientemente la practica. De esta forma, la *dignitas* o la tríada de *honeste vivere, neminem laedere, suum cuiusque tribuere*, amargamente puestas a prueba tras dos guerras mundiales, deberían recobrar sentido, en horas de gobernanza, verdaderamente democrático y emancipador por vía de la cultura o la educación, en tiempos de espectáculo, de despersonalización, donde imperan lo cibernético, el cibersexo, la ciberamistad, lo ciborg, o la formación virtual.

Obviamente, resulta incoherente luchar contra los aspectos benéficos de las tecnologías de la información y la comunicación, pero importa, al propio tiempo, no olvidar la dimensión material, carnal, inequívocamente personal del diálogo educativo, con vistas a evitar la presencia in *absentia* o el hecho de contemplar e incluso experimentar y vivir la propia vida, el mundo, la cultura y a los demás, incluso en su corporeidad, como una imagen que no es ya símbolo, sino que es la cosa o persona misma, lo que sucede si se abusa de las pantallas de televisión o de ordenador, profilácticos tecnológicos deshumanizados que contribuyen a una segunda domesticación o reclusión hogareña a mayor gloria de la paz y del control sociales.

Una pedagogía efectiva y un proyecto educativo, con su implícito pero fundamental correlato político, habría de hacerse cargo del imperativo de Hans Jonas: "Obra de tal manera que los efectos de tu acción sean compatibles con la

permanencia de una vida humana auténtica sobre la tierra”²³ y, además, exigir al docente, al menos en los niveles primario y secundario: ser buena persona, dominar la materia y saber relacionarse con inteligencia social y emocional; al alumno, independientemente de sus capacidades e inteligencias múltiples, respeto, esfuerzo, interés y capacidad dialógica.

En conclusión, la pregunta por ese (nuevo) proyecto educativo humano consiste, en su dimensión política, en si conviene (o no) la democratización, la democratización de la cultura, de la lectura, en el acceso al poder, pues tal era la función de la educación ciudadana grecolatina más que el intercambio epistolar; la lectura, la escritura y la retórica habilitaban para la oratoria forense y judicial. La pregunta consiste, radicalmente, en si todos los hombres son iguales socialmente o deben serlo, hasta cierto punto.

Su reverso postual que, al contrario, constituye, para los realistas *apocalípticos*, el mecanismo de control de las leyes y de acceso restringido de una casta selecta y elitista que pugna por mantener el control de los mecanismos de gobierno, oprimiendo a la mayoría ignorante, pobre y condenada.

23 JONAS Hans, *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica.*, Barcelona, Herder, 1995, p. 40.

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 incomprendibilità, 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 convenient, 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: “*Conoscerete 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 Evadro, “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.

*Elisa Tommasin** **Imparare a morire per imparare a vivere**

ABSTRACT

Questo contributo si sviluppa a partire da una prima riflessione sulla necessità di concretizzare un'immagine realistica della morte, riportandola all'interno della quotidianità. Dopo un breve quadro della situazione creatasi durante il secolo scorso, che ha eliminato la morte dalla vita dell'uomo, si affrontano gli argomenti della *Death Education* e della ripresa dei temi del morire nel linguaggio e nella vita di tutti i giorni.

KEYWORDS

Educazione / Death Education / Morire / Meditazione / Vivere

Introduzione

Oggi ai nostri figli si insegna di tutto (dalla matematica alla sessualità, dal rispetto per l'ambiente alla morale), per ogni cosa c'è un professionista che può offrire il suo aiuto e il suo impegno per educare al meglio la piccola persona che si affaccia per la prima volta in quell'ambito.

Quello che ancora manca è un'educazione al morire: come se imparare ad affrontare questa inevitabile ed ineludibile fase della vita non fosse importante, come se fingendo che essa non esista si potesse veramente riuscire a scansarla. Dopo un intero secolo passato a tentare di nascondere la morte dalla quotidianità e dall'orizzonte di significato dell'essere umano, gli adulti di oggi sono i primi che andrebbero educati al morire, anche per poi poter trasmettere questo sapere ai propri figli e riuscire così a detabuizzare la fine della vita.

Per poter vivere liberi e sereni, l'obiettivo non deve essere quello di fingersi immortali e inattaccabili, bensì il contrario: un'attenta e profonda riflessione continua sulla nostra caducità e sulla nostra finitezza è l'unico modo per affrontare e superare l'angoscia dell'ignoto e per donare nuovamente valore e senso alla vita e al futuro.

* Studentessa presso la Facoltà di Psicologia Clinico-Dinamica dell'Università di Padova. Laureata in *Scienze Psicologiche della Personalità e delle Relazioni Interpersonali* nel 2010 presso l'Università di Padova, attualmente impegnata in un progetto di ricerca e tesi nell'ambito dei *Death Studies*.

La Morte Proibita

“Che direste [...] di quel nocchiero che tralasciasse di attrezzare la nave di ancore e di gomene fino all'arrivo della tempesta? Non sarebbe un pazzo?”¹ E pazzo potrebbe essere definito anche l'uomo che, sotto la spinta e l'influenza della cultura occidentale del Novecento, cerca in tutti i modi di evitare il confronto con la sua finitezza, tenendo la morte e l'angoscia di essa lontane dalla propria consapevolezza.

Il secolo appena trascorso ha prodotto una situazione inedita nella civiltà occidentale, dando luogo per la prima volta nella storia a un'illusoria pretesa di immortalità.

Da un parte, il Novecento, in particolar modo dalla fine della Seconda Guerra Mondiale, è stato il secolo della rimozione e della scotomizzazione² della morte dalla vita quotidiana: la caduta dei valori e delle tradizioni religiose, il terrore provocato dalle due guerre mondiali e dalle azioni del nazismo, il progresso tecnico e scientifico nell'ambito della medicina, e l'aumento del benessere economico a partire dagli anni Sessanta, hanno relegato la morte e il processo del morire dietro le quinte dell'accadere quotidiano.

Essa è stata esiliata all'interno degli ospedali, dove viene gestita nel modo più asettico possibile dalle équipes ospedaliere, cercando di tenerla lontana dai riflettori della quotidianità, rendendola una questione privata, da vivere quasi con imbarazzo e da rimuovere e superare il prima possibile: come se allontanando da noi il pensiero e l'immagine se ne potesse allontanare la realtà. Dopo il Novecento, la morte non è più rappresentata come esito naturale e come parte inscindibile della vita, oggi la sua rappresentazione viene rifiutata diventando una specie di tabù moderno (prendendo il posto del sesso e della sessualità come realtà di cui non si deve assolutamente parlare).

Dall'altro lato, il secolo scorso si è impegnato anche nella spettacolarizzazione della morte e del suo accadere: essa è in primo luogo un evento spaventoso che riguarda gli altri e non l'io in prima persona. La morte è diventata un'entità esterna a noi, che viene da fuori, cattiva e legata al male assoluto (si veda la rappresentazione filmica e fumettistica, che la collega alla mostruosità del male e al regno sovrannaturale, concretizzandola in vampiri, zombie e demoni). Ma anche nell'ambito dell'informazione e del giornalismo, dove dovrebbe essere descritta la realtà del morire, i termini usati sono sempre sensazionalistici e scandalistici: termini che, ancora una volta, raccontano la morte come un evento eccezionale e singolare, e non come l'unica certezza assoluta dell'essere umano.

Quello che il Novecento ha quindi nascosto è la concretezza del morire: la morte viene celata all'interno degli ospedali e vissuta come una sconfitta e un fallimento, rendendo possibile in Occidente la diffusione di una percezione di immortalità e inattaccabilità che ha portato alla scomparsa dell'accettazione della propria fine e di quella di coloro cui siamo legati; come se il sopraggiungere dell'ultimo momento di vita fosse una terribile punizione per qualche colpa commessa o il compimento di un disumano raggio cosmico.

Eppure non è sempre stato così: la morte è sempre stata un avvenimento triste e doloroso, ma i nostri predecessori avevano molta più dimestichezza con essa. I funerali fermavano la vita di un intero paese, e il rapporto con la natura e i

1 DE LIGUORI Alfonso Maria, *Apparecchio alla Morte, cioè considerazioni sulle Massime Eterne*, Edizioni Intratext CT, 2007, X, 1. in [<http://www.intratext.com>, consultato l'8.12.12]

2 Meccanismo di difesa psicotico e di negazione inconscia.

suoi cicli facilitava un approccio diverso nei confronti della fine: la natura parlava quotidianamente di morte e rinascita, con la notte che segue sempre il giorno, il sole che compare e scompare, la decomposizione di un frutto che genera nuova vita.

Il morire era in passato un'arte da coltivare con attenzione e sin dai tempi antichi si credeva che il modo migliore per prepararsi alla morte fosse allenarsi a morire. Per i Greci, ad esempio, fare filosofia non significava solo compiere un'indagine razionale di tipo intellettuale, ma si trattava anche di un vero e proprio "esercizio della morte": la meditazione sul morire era un esercizio spirituale tipico dei filosofi, attraverso il quale si poteva superare il timore della fine della propria esistenza e vivere liberi.

Riportare la morte e il morire all'interno della riflessione e della quotidianità è quello che potrebbe servire anche all'uomo contemporaneo per dare un senso all'angoscia e un significato alla vita, per uscire dall'individualismo eccessivo in cui è intrappolato e riconsegnare un'accezione positiva e serena al futuro, proprio e altrui.

La Death Education

"Nella seconda metà della vita rimane vivo soltanto chi, con la vita, vuole morire"³: è inutile voltarsi indietro e scappare dal presente, per cercare di eliminare la paura dell'ignoto che ci aspetta dopo la morte. L'io e la morte sono inscindibilmente legati, sia da un punto di vista biologico (l'evoluzione della specie prevede che la materia organica si trasformi e venga continuamente "riciclata" nel ciclo della vita), che da un punto di vista esperienziale: in assenza di io non si ha la morte e il morire in quanto oggetto esperienziale è costitutivo dell'io.

Lo sforzo del secolo scorso di eliminare e celare questo evento è quindi stato vano, e il nuovo millennio si è aperto con una significativa rinascita dei temi relativi al morire: quella che un tempo era la meditazione dei filosofi, oggi sta cercando di tornare ad essere riflessione comune e quotidiana, per rendere di nuovo l'uomo capace di morire e, quindi, di vivere.

Questo può avvenire grazie allo sviluppo della Tanatologia⁴, dalla quale scaturisce e prende vita anche la *Death Education*. Questa è una seria attività educativa che permette a bambini, adolescenti e adulti di iniziare a capire che cosa significhi vivere e dover morire. Tra gli obiettivi principali vi è quello di rendere le persone in grado di riappropriarsi di un'idea realistica della morte: essa non va negata, è propria di ognuno e ci accomuna tutti, è un fatto inevitabile della vita, che fa parte del nostro essere umani fin da quando veniamo al mondo.

Il percorso di questo tipo di educazione assume un valore importante anche rispetto alla rappresentazione della fragilità della vita, e quindi della necessità di rispettarla. L'incapacità di pensare la morte è infatti un rischio per il futuro dell'umanità: come un adolescente sfida la morte, quasi si trattasse di un gioco, perché non ha consapevolezza della propria fragilità e di quanto delicato sia il suo vivere, così rischia di fare l'intera umanità. Le conseguenze dell'elusione della morte della seconda metà del Novecento sono terribili per il genere umano: l'allontanamento della minaccia di morte (per fame, per malattia, per guerra),

3 JUNG Carl Gustav, *Anima e morte*, Torino: Bollati Bolinghieri, 1978, p. 23.

4 La Tanatologia è lo studio della morte e della "buona morte". Essa accomuna al suo interno i punti di vista delle diverse discipline come l'antropologia, la filosofia, la psicologia, la sociologia, la medicina, la teologia, ecc. Un importante obiettivo di questa disciplina è quello di unificare i saperi relativi all'oggetto "morte" costruendo un "lessico unitario" sulla base di un "principio" in grado di connettere i vari punti di vista.

oltre ad eliminare il morire dallo scenario della vita umana, ha parallelamente eliminato il concetto di progresso e di ricchezza da tramandare alle prossime generazioni, derivando da ciò la negazione della responsabilità rispetto al futuro. Eliminare la consapevolezza della finitezza della nostra vita ha, tra le altre conseguenze, quella di provocare un senso di indifferenza nei confronti delle condizioni in cui si troveranno i nostri figli, negando ogni nostra responsabilità.

Ecco perché imparare a morire (attraverso la riflessione, la meditazione, il pensiero critico e la spiritualità) vuol dire anche, e soprattutto, imparare a vivere: essere consapevoli di quanto sia delicata l'esistenza terrena permette di rispettarla in tutte le sue forme e durante tutto il suo tempo.

La *Death Education* non è solo educazione al limite e alla finitezza, che permette di vedere nuovamente l'esalazione dell'ultimo respiro come un evento ineluttabile, universale e irreversibile, ma è soprattutto una valorizzazione della ricerca spirituale che mira a recuperare quel bagaglio di spiritualità⁵ costituito da credenze e valori che è proprio di ognuno, indipendentemente dall'appartenenza o meno ad un credo religioso. Con essa si cerca di recuperare quel nucleo spirituale insito in ognuno, poiché l'educazione al morire cerca di dare un senso ed un significato alle domande fondamentali dell'esistenza che ogni uomo si pone fin da quando era un bambino, quando per la prima volta si è trovato costretto a confrontarsi con la scomparsa di un essere vivente.

È proprio a partire da questo primo confronto e dai primi interrogativi che esso fa sorgere che bisogna iniziare a insegnare la morte. Il primo, fondamentale, scopo è quello di rendersi pienamente conto che nessuno saprà mai cos'è la morte, poiché la si può studiare solo da qualche punto di vista (biologico, psicologico, antropologico, filosofico, ...) e ottenerne le conoscenze relative a ciascuno di essi: queste prospettive hanno tutte il loro grado di validità e si equivalgono come tentativi dell'essere umano di far luce sul mistero della morte, più o meno convincenti che siano.

Educare alla morte non significa quindi spiegare cosa sia e cancellare il mistero che l'accompagna; significa piuttosto portare in superficie le domande per renderci conto che, anche se non sapremo mai cosa essa sia davvero, è lecito chiederselo e desiderare di saperlo, al di là dell'adesione o meno a un singolo punto di vista.

La domanda sulla realtà della morte è una di quelle domande che Lévinas⁶ considera più importante delle risposte: quello che conta veramente è porsi il quesito e desiderare svelarlo nonostante l'impossibilità di riuscirci, senza eluderlo o ignorarlo.

Conclusioni

Tornare ad "allenarsi a morire", attraverso la meditazione, la riflessione e la spiritualità è quello che qui si intende con *Death Education*. Un obiettivo che è importante perseguire fin da quando si è bambini, insegnando ai nostri figli quanto sia significativo porsi le domande senza farli crescere all'ombra di uno specifico punto di vista, per aiutarli ad imparare a desiderare l'ignoto come possibilità di svelamento.

5 La spiritualità è qualcosa di molto diverso dalla religione: deriva dal latino spiritus, che significa respirare o respiro. È la vera essenza del nostro essere umani, è la dimensione che dà un senso alla nostra vita. Essa è la necessità di trovare risposte soddisfacenti ai fondamentali interrogativi della vita, è la spinta interna a trovare un significato al vivere. La spiritualità può essere definita come uno spazio in se stessi, non codificato, in cui ogni individuo si interroga sul senso della vita, della sua presenza nel mondo, sull'eventualità di una trascendenza.

6 Cfr. LÉVINAS Emmanuel, *Dio, la morte e il tempo*, Milano: Jaca Book, 2003.

Tutti i tentativi di spiegazione prodotti fin qui dall'uomo assumono quindi pari valore e dignità (siano essi religiosi, scientifici o filosofici) e ciò che più conta è muoversi all'interno di essi ponendosi sempre nuove domande e sollecitando nuovo desiderio di sapere: allenarsi quotidianamente a esplorare nuovi universi e a compiere viaggi negli ignoti mondi della nostra interiorità, per desiderare la morte come dissoluzione della coltre di angoscia e mistero che la circonda.

Per affrontare il senso della morte è dunque necessario e fondamentale restituire al linguaggio contemporaneo il senso del morire e guarire dall'afasia culturale novecentesca che circonda la fine della vita.

La parola "defunto" non ha nessuna accezione negativa, essa deriva dal verbo latino *defungor*, "che ha compiuto la missione": la morte può quindi essere considerata un dono, il premio per chi ha portato a termine la sua missione, il coronamento della propria esistenza e della propria ricerca dell'ignoto.

La morte non nega la vita, non ne è l'opposto: essa è il punto di arrivo, la giusta conclusione, tanto quanto la nascita ne è l'inizio e il momento di avvio. Vivere educati al morire significa vivere consapevoli di avere a disposizione solo una certa quantità di tempo che va amato e valorizzato, usandolo anche per fermarsi a riflettere e meditare sul suo significato e sulla sua fine per arrivare a costruire il desiderio di poter conoscere finalmente cosa c'è dietro di esso.

Ornella Manzocchi* **L'adolescente pensatore critico¹**

Le nostre facoltà più evolute derivano dalle nostre facoltà più arcaiche.

ABSTRACT

Questa nostro scritto prende spunto dalla riflessione sull'essenza dell'essere umano come colui che sperimenta la propria umanità proprio nel momento in cui si stacca dalle sue stesse condizioni materiali progettandosi secondo la propria decisione di esistenza. Affronta in seguito dal punto di vista psicoanalitico la questione della conoscenza e quella dell'adolescenza come passaggio dall'Io dell'infanzia al Noi della maturità. A chiusura una nota riguardante il ruolo della scuola mai veramente risolto, lacerata fra due poli che la vogliono ostetrica del pensiero o guardiano del sapere.

KEYWORDS

Frustrazione / Natura / Cultura / Ragione / Passione

La fragilità dell'essere umano

Sono qui con voi per riflettere attorno alla bontà di un progetto educativo che a partire dalla possibilità per ognuno di pensare criticamente vuole essere garante del diritto di cittadinanza di ogni essere umano. L'essere umano di cui vi parlo è attraversato dall'amorevolezza e dalla tenerezza tanto quanto dall'aggressività. Un'aggressività² che si declina secondo due modalità, una legata alla capacità di affrontare l'esistenza e le frustrazioni che questa comporta secondo modalità costruttive e conoscitive e l'altra secondo modalità distruttive, possessive e di controllo.

* Psicoterapeuta ASP (Associazione Svizzera di Psicoterapia), insegna psicologia dinamica alla SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana), co-responsabile della formazione in Arteterapia presso l'IRG (Istituto Ricerche di Gruppo) di Lugano, Membro dell'APPSI (Accademia di psicoterapia psicoanalitica della Svizzera Italiana) e membro fondatore dell'APGSI (Associazione di Psicologia Generativa della Svizzera Italiana).

1 Questo testo è stato presentato come conferenza a Lecce, nel mese di maggio del 2006, nell'ambito della terza edizione del Festival dei Giovani Pensatori di Corigliano d'Otranto, dedicato ai miti della giovinezza: Utopia, Sfida, Viaggio. Rispetto ai temi trattati si consiglia la seguente bibliografia orientativa: MARCOLI Ferruccio, *Il pensiero affettivo*, Como: Red, 1997; AAVV., *Micromega*, no. 4, Roma: 2005; BLÉNDONU Gérard, *Wilfred R. Bion. La vita e l'opera*, Roma: Borla, 1993; CORREALE Antonello, NERI Claudio, FADDA Paola (a cura di), *Lecture bioniane*, Roma: Borla 1987; VEGETTI FINZI Silvia, BATTISTIN Anna M., *Letà incerta*, Milano: Mondadori, 2000.

2 Etimologia di aggressività: andare verso, avanzare.

L'uomo vive nella condizione fragile di colui che è costantemente attratto dal passato che lo condiziona e contemporaneamente oppresso dal futuro che incombe e lo angoscia. L'uomo è vittima di questa incompletezza, data potremmo dire, da un eccesso di mentalizzazione, formatasi da un lato attraverso la sedimentazione di ricordi, che sono tracce di memoria caricate di affetto, e dall'altro da un incontenibile impulso a conquistare e dominare che trascende il bisogno e si permea di desiderio.

Mi sento di affermare che solo una buona educazione a pensare i pensieri sino in fondo e ad usare adeguatamente il nostro apparato mentale per trattare questo "eccesso" affettivo, può essere garante di un vivere equilibrato che sappia mantenere entro limiti tollerabili desiderio di conquista e distruttività, onnipotenza e impotenza, angoscia, senso di colpa e senso di vergogna.

Potremmo dire che l'essenza della natura dell'uomo è costitutivamente innaturale, l'uomo non è altro che "ciò che si fa", sperimenta la propria umanità proprio nel momento in cui si stacca dalle sue stesse condizioni materiali progettandosi secondo la propria decisione di esistenza. La sua natura non interessa che nella misura in cui viene superata. Così facendo storicizza la propria umanizzazione sottraendola al proprio significato puramente biologico. Ma così facendo si espone ad un'esperienza psichica di grande sofferenza, attanagliato dall'angoscia che ogni mancanza mette in campo, e preda del senso di colpa e del senso di vergogna che accompagnano il desiderio di potenza, di conquista e di superamento di questa umana, fragile e limitata condizione. In questa continua tensione fra aggressività costruttiva e aggressività violenta l'uomo ricerca quotidianamente il proprio equilibrio.

Potremmo dunque dire che l'essere umano è quell'entità segnata fortemente dalla vulnerabilità. A questo punto allora ci risulta più chiara la distinzione fra aggressività costruttiva e aggressività mortificante o violenta³. La prima è quella forza, quella potenza che ci spinge ad andare verso una meta che desideriamo senza mai scordare la condizione umana di fragilità, anzi con attenzione ed estremo rispetto verso di essa, sorretti dalla capacità di sapere aspettare, di sapere pensare, di sapere decidere e di saper fare all'insegna della costruttività. La seconda invece si configura come forza cieca che viola appunto la condizione di fragilità, sacrificando la vita al piacere della conquista anche se questa si traduce nella mortificazione e nella distruzione.

La psicoanalisi nasce nell'illusione che la discriminante della natura umana non sia più l'immortalità dell'anima bensì la ragione. Tutta la teoria psicoanalitica si fonda sul conflitto intrapsichico fra passione e ragione. Ragione e passione sono intimamente legate tanto che la ragione trasforma il significato da psicologicamente necessario (in quanto passione) a logicamente necessario (in quanto ragione). Ma l'attenzione della psicoanalisi è stata via via sempre più catturata dalle vicissitudini relazionali e così facendo si è sempre più interessata ai livelli precocissimi dello psichismo.

Oggi la psicoanalisi sempre più riconosce il nostro destino nella nostra condizione di esseri umani portatori di una mancanza e o portatori di una eccedenza. L'interesse psicoanalitico nei confronti del "dramma" dell'esistenza umana, inizialmente portò in luce la dirompenza della tempesta pulsionale fra principio di piacere e principio di realtà, fra istinto di morte e istinto di vita, mettendo al centro della scena il Complesso di Edipo.

3 Etimologia di violenza: da vis, forza esercitata contro qualcuno.

Oggi la nostra attenzione si è dilatata sino ad annettere al centro della scena del destino umano le vicissitudini della conoscenza. Ed è proprio grazie a questo arricchimento della scena dell'attenzione psicoanalitica nei confronti delle vicissitudini della conoscenza che possiamo leggere, declinare, comprendere, interpretare la violenza come lo scacco della capacità di pensare i pensieri sino in fondo. Per pensare i pensieri sino in fondo senza essere tentati dalla via di fuga dell'agito affrettato, occorre essere in sintonia con i propri affetti, saper dar loro un nome, riconoscerli, saperli contenere, saperli trasformare, saperli vivere consapevolmente.

Potremmo dire che le emozioni sono manifestazioni suscitate dalle impressioni sensoriali esterne ed interne al nostro corpo, e stanno dunque a cavallo tra soma e psiche. Le emozioni potrebbero dunque fungere da organizzatori affettivi creando così la base per il passo successivo del nostro sviluppo psichico, quello dell'entrata nel dominio dei sentimenti. Gli affetti potrebbero essere paragonati ad una cerniera che unisce psiche e soma, potremmo dire che sono il nostro sistema comunicativo più arcaico.

I sentimenti possono essere consci o inconsci, sono la componente esperienziale sul versante interamente psichico, componente che offre senso, valore, significato alle esperienze, alle vicissitudini della nostra quotidianità. Vicissitudini intrise di impressioni sensoriali, che si trasformano in emozioni, che a loro volta si trasformano in pensieri consci o inconsci, che a loro volta si organizzano in costellazioni sentimentali. Costellazioni sentimentali delle quali dovremmo essere il più possibile consapevoli, ma la consapevolezza passa dalla possibilità di nominare, di dare un nome alle emozioni, offrendo loro con il nome un senso, inserendole a pieno titolo nel nostro universo umano. Le emozioni, gli affetti, i sentimenti se nominabili divengono a loro volta pensabili e quindi condivisibili, e soprattutto forieri di nuova conoscenza e di nuova esperienza.

Ma oggi, forse come ieri, parlare di umanità, intesa come quella qualità contrassegnata da solidarietà, da empatia, da rispetto, da diritto di cittadinanza, da benevolenza, contrapposta a bestialità, sembra una beffa. Ancora una volta ci chiediamo se nasciamo buoni, più o meno selvaggi e poi crescendo diventiamo cattivi e corrotti, oppure nasciamo già cattivi e dobbiamo essere educati alla bontà. L'aggressività fa parte del nostro corredo genetico (Melanie Klein) o si sviluppa a seguito della frustrazione con la quale siamo costretti quotidianamente a fare i conti (Anna Freud)?

Rimanendo saldamente legata al terreno della mia pratica professionale, quello clinico, direi che vi è un'aggressività inconscia, immatura, narcisistica, primitiva, nei confronti della quale la psicoanalisi può fare qualcosa ai fini di riconoscere, contenere, trasformare la distruttività in capacità, in disposizione volta alla trasformazione, alla progettualità, alla creatività. L'aggressività più pericolosa è quella inconscia perché con questa forma di energia oscena, fuori dalla scena del nostro teatro mentale conscio, non possiamo venire ai patti, non la possiamo trasformare in energia costruttiva, in capacità di pensare i pensieri sino in fondo e agire di conseguenza.

La psicoanalisi ci può aiutare nel cammino quotidiano affinché sia per noi possibile vivere un'esistenza umana a pieno titolo incoraggiandoci a promuovere, comprendere, trasformare, perdere, ritrovare, mantenere un buon equilibrio, una buona integrazione fra i molteplici affetti che ci attraversano e che sotto la spinta delle passioni e attraversati dal lavoro del pensiero vanno a prender forma in organizzazioni sentimentali.

Potremmo dunque dire che per l'uomo di oggi la posta in gioco per vivere umanamente i propri conflitti, senza essere travolto dall'angoscia e dal senso di colpa, è l'integrazione fra funzionamento passionale (che fa capo agli affetti) e funzionamento mentale (che fa capo alla costruzione dei pensieri). Qualunque squilibrio, disturbo, scompenso a livello delle passioni, degli affetti, si traduce sempre in uno squilibrio e disturbo della capacità di pensare. E viceversa, qualunque squilibrio, qualunque eccesso nella capacità di pensare, e dunque anche l'eccessiva razionalizzazione, porta a gravi forme di disturbo psichico.

La condizione che ci attraversa e che dobbiamo sapere mantenere in vita nella costante ricerca di umanità potrebbe essere la tensione verso un buon "senso di sé" integro, dove affetti e pensieri si sostengono vicendevolmente mettendoci nella condizione di vivere secondo una progettualità non distruttiva o guerafondaia ma coraggiosa e rispettosa.

L'etologo Konrad Lorenz ci ha insegnato che il comportamento aggressivo obbedisce ad un programma frutto di continui adattamenti filogenetici della specie al suo ambiente. Si direbbe dunque che i meccanismi inibitori innati possano bastare affinché l'aggressività non sia pericolosa per la specie. Questo vale anche per l'uomo? Da un certo punto di vista potremmo dire di sì poiché in tutti questi secoli, malgrado le nefaste previsioni, non ci siamo ancora totalmente autodistrutti. Ma a ben guardare il nostro comportamento "umano" è ambiguo a tal punto che potremmo affermare senza ombra di dubbio che siamo esseri ad alto potenziale distruttivo.

E allora come possiamo fare tesoro di questa nostra esperienza quotidiana di convivenza fra due potenzialità che sembrano fronteggiarsi costantemente, quella costruttiva e quella distruttiva?

Stando ad una parte importante della ricerca psicoanalitica contemporanea ciò è possibile usando in modo adeguato il pensiero, la nostra capacità di pensare, nei suoi vari gradi di sviluppo, e nelle sue diverse costellazioni, che vanno da quella affettiva a quella cognitiva.

Affinché sia possibile trovare una integrazione fra il nostro pensiero costruttivo e quello distruttivo occorre sviluppare appieno le nostre capacità interiori, mentali, di oscillare dal polo del comprendere a quello del decidere, passando per la palude dei fraintendimenti.

Le scariche motorie reattive portano quasi indistintamente alla violenza distruttrice, la quale genera disturbi del pensare. I disturbi del pensare a loro volta sfavoriscono fortemente la possibilità di fare azioni sensate e costruttive. Solo una buona integrazione fra le forze distruttrici e quelle costruttrici porta alla possibilità di sostare sufficientemente a lungo nelle situazioni di attesa con un'attitudine al rinforzo del pensare rivitalizzante contrapposto alla disposizione a mortificare la capacità di pensare a fondo i pensieri rifugiandosi subitaneamente nell'agito.

Sospingendo la nostra attenzione verso le prime arcaiche esperienze affettive la psicoanalisi ha sfatato l'illusione di essere portatori di una capacità di pensiero razionale, logico, garante della ragione, in modo tale da essere pienamente padroni, per così dire, in casa nostra, ossia nella nostra mente, certi della bontà e ragionevolezza del nostro giudizio obiettivo e razionale.

Ne è così emerso un ritratto umano che evidenzia come la nostra attitudine a mantenere in vita e a non mortificare la capacità di pensare i pensieri sino in fondo è possibile solo nella misura in cui sin dalla nascita abbiamo potuto beneficiare di un rapporto materno sufficientemente buono, garante di questo percorso

aureo a configurazione circolare fra bisogno e soddisfazione. Rapporto materno sufficientemente buono nel senso che con amorevolezza, intelligenza, sensibilità e rispetto la madre sappia porsi quale garante per il bambino della soddisfazione dei suoi bisogni compatibilmente a ciò che umanamente le è possibile.

Questo significa che solo gradualmente il soddisfacimento sarà sottoposto a tempi di attesa e o a delusioni. Questa è la condizione dell'umana presenza nel mondo, tutta intessuta sin dagli esordi della vita di imperfezione. Sin dalla nascita l'uomo vive la condizione di "essere imperfetto", si trova espulso dal circolo bisogno-soddisfazione, da un lato poiché sperimenta sin da subito che da solo non si basta e dall'altro perché il mero soddisfacimento dei bisogni non è per lui sufficiente. Infatti ogni esperienza di soddisfacimento lascia dietro di sé una traccia indelebile fatta di emozioni, piacevoli o spiacevoli, congrue o incongrue all'esperienza stessa.

Queste tracce altro non sono che i nostri ricordi, siano essi consci o inconsci. E proprio queste tracce sono all'origine della nostra definitiva espulsione da una semplice e completa felicità circolare basata sulla corrispondenza fra bisogno e soddisfazione. I ricordi, ossia le esperienze collegate alle loro emozioni, siano essi consapevoli o meno generano desiderio e ci pongono nella felice ma dolorosa condizione di attesa. Diveniamo così ostaggio di una condizione di eccesso tutta intessuta di quell'esperienza tipicamente umana che trascende il bisogno e si dilata nel desiderio configurandosi infine nel migliore dei casi come una spirale conoscitiva e nel peggiore dei casi come una spirale mortificante fatta di desiderio onnipotente di violenta conquista e di sete di potere.

Se questo essere catapultati nell'universo dei desideri non è vissuto in termini troppo angoscianti, se viene insomma mediato, bonificato, reso tollerabile dalla sensibilità e dalla capacità materna di funzionare come coscienza del proprio piccolo, standogli vicino comprendendo le sue frustrazioni, condividendole con lui e restituendogli una volta rese tollerabili, allora potremmo dire che sono gettate le basi affinché l'esperienza di attesa declinata secondo gli affetti frustranti di dolore, di angoscia, di colpa e di vergogna, si farà tollerabile ed aprirà la via alla ricerca paziente, attenta, tenace, costruttiva di sempre nuove risposte sia ai bisogni che ai desideri che ci contraddistinguono. La cieca violenza, la sorda aggressività distruttiva saranno messe in scacco dalla consapevolezza di un sé integrato, costruttivo, non mortificante ma vivificante.

La conoscenza e il mito delle origini del pensiero

Pensare ad una teoria psicologica del pensiero corrisponde ad una trasposizione in termini psicologici di concetti conati originariamente all'interno di una problematica specificamente gnoseologica, filosofica. Pur tuttavia mentre la filosofia ha fini prettamente speculativi, la psicologia si pone dei fini pratici, applicativi. Saremmo allora tentati di credere che la bontà del modello teorico psicologico adottato si sveli attraverso una verifica oggettiva e razionale. No, non particolarmente, la bontà di un modello teorico psicologico si mostra, insegna Bion, in considerazione dell'allontanamento o della neutralizzazione del sentimento di angoscia, di insicurezza che fa seguito alle nostre scoperte teoriche, e al nostro vivere quotidiano aggiungo io.

Per Kant i pensieri senza contenuto sono vuoti e le intuizioni senza concetti sono cieche. Egli ci ricorda che l'intelletto in sé non può intuire nulla e che i sensi in quanto tali non possono pensare nulla. La conoscenza scaturisce appunto solo dalla loro unione.

Freud ci insegna che la scarica motoria permette all'apparato psichico di liberarsi dagli eccessi di eccitazione durante il dominio del principio di piacere, mentre sotto il dominio del principio di realtà la scarica si trasforma in azione svolgendo il compito di adeguata trasformazione della realtà stessa. Affinché dalla scarica si passi all'azione occorre essere in grado di sopportare l'accumulo di tensione che il ritardo, il trattenimento e la trasformazione della scarica producono. Il pensiero è un sostituto della scarica motoria. La capacità di pensare ci mette nella condizione di differire, di aspettare, di sopportare il tempo lacunare che separa il momento di insorgenza del bisogno o del desiderio da quello risolutivo in cui un'azione adeguata, appropriata porta il soddisfacimento e la gratificazione. Naturalmente fra capacità di pensare e quantità di eccitazione si instaura una circolarità tale per cui un aspetto influenza l'altro, la capacità di pensare aiuta a mantenere la soglia di eccitazione a livelli tollerabili e a loro volta i livelli tollerabili di eccitazione favoriscono la possibilità di pensare.

Bion ritiene che il principio di realtà e quello di piacere operino sempre congiuntamente grazie al meccanismo psichico dell'identificazione proiettiva che costituisce una modalità di funzionamento mentale costantemente attiva a partire dal nostro primo atto mentale su su sino alle nostre più raffinate capacità adulte di pensiero e di relazione.

Detto questo ci chiediamo allora se la nostra capacità di pensare sbocci da sé oppure vada coltivata, insegnata, appresa. Senza ombra di dubbio la nostra capacità di pensare va appresa e di questo apprendimento è inizialmente garante la madre o chi ne fa le veci, e via via con lei il padre, la famiglia, la scuola e la società tutta. Detto questo sulla scena della relazione madre bambino compare una nuova dimensione. La madre si occupa e si pre-occupa dei bisogni fisiologici del suo bambino, la madre si occupa pure dei bisogni affettivi, emotivi del suo piccolo mantenendo tollerabili i livelli di angoscia, ma a queste importanti funzioni se ne aggiunge una terza, la madre inizialmente pensa con e come il suo bambino, per aiutarlo a pensare su sé stesso.

Il modo arcaico di comunicare fra madre e piccolo è l'identificazione proiettiva, modalità di comunicazione che è incarnata dentro di noi. Potrà essere un valido aiuto verso la conoscenza così come potrà rivelarsi un grande ostacolo, da questo punto di vista sono assai importanti sia la qualità delle risposte ambientali, materne in particolare ma non solo, sia la dotazione genetica del piccolo. Questo primordiale apprendimento non ha nulla a che vedere con fatti, con informazioni ma è strettamente connesso all'immaginazione, al significato delle cose, alle emozioni che collegano fortemente il neonato alla madre e viceversa.

Ogni nostra esperienza genera emozione. La congiunzione costante fra un'esperienza e l'emozione da questa generata darà vita al significato delle cose, alla metafora, al mito, al simbolo.

Nella relazione madre bambino, il bambino proietta nella madre le emozioni che prova a seguito delle sue esperienze sensibili, provenienti sia dal mondo circostante che dal suo corpo. La madre accoglie questi stati emotivi e li percepisce empaticamente in tutta la loro forza e dirompenza. Li elabora trovando delle risposte adeguate sia sul piano sensitivo esperienziale che su quello emotivo, indi le restituisce al suo piccolo, sotto forma di congiunzione fra stato emotivo e risposta sensitiva. Questo legame costante fra uno stato sensibile, fisiologico, emotivo e la risposta materna, declinata sempre su questi due piani, danno luogo ad una congiunzione di senso.

Questa congiunzione di senso che inizialmente nell'arcaica relazione madre bambino si comunica, si condivide soprattutto attraverso i gesti, gli sguardi, la corporeità, l'azione, sarà a sua volta via via sempre più nominata, tradotta in parole e le parole saranno a loro volta articolate in un discorso sensato, critico che potrà stare in luogo dell'azione. Assai umilmente potremmo affermare che, attraverso la sana sollecitudine di chi si occupa di noi agli esordi della nostra vita, si sviluppa la nostra capacità di essere in continuo autentico e sano contatto con noi stessi. Questa capacità, diviene garante della nostra futura tensione verso la conoscenza, e verso la condivisione, nel rispetto e nel riconoscimento reciproco. Come dire che il nostro cammino esperienziale è sostenuto da tre funzioni che sono: la prima la capacità di conoscenza di sé che rimanda alla mitologia greca e in particolare a Edipo Re nella sua accezione psicologica di superamento del Complesso edipico; la seconda la capacità di pensiero che rimanda al filosofo Cartesio, penso dunque sono; ed infine l'ultima funzione che rinvia alla capacità di con-vivere e con-dividere, una relazionalità che la psicologia contemporanea ritiene costitutiva dell'essere umano. Queste tre funzioni affondano le loro radici sia nella nostra esperienza arcaica di relazione primaria con il mondo nel quale siamo venuti a vita, che nelle nostre personali dotazioni genetiche e filogenetiche.

Di grande valore è la constatazione che ciò che la madre passa al suo bimbo non sono unicamente delle risposte adeguate sul piano oggettivo e coerenti sul piano emotivo, ma a questo va aggiunto il dono della sua stessa funzione elaborativa che ella offre inconsapevolmente al piccolo. Come dire che in questa relazione arcaica tre sono i livelli in gioco, quello oggettivo, quello emotivo e quello funzionale.

Potremmo affermare che per un sano sviluppo dell'apparato mentale e per un altrettanto sano sviluppo dei pensieri risultano assolutamente della stessa importanza sia il "cosa facciamo" che il "come facciamo ciò che facciamo". Questa congiunzione costante fra cosa e come sta alla base della formazione di un sano sviluppo sia emotivo che intellettuale, sociale, relazionale.

Determinante ai fini di un sano sviluppo dell'apparato mentale e dei pensieri risulta allora la capacità materna di far fronte alla frustrazione che la stimolazione mentale produce. Immaginiamo di possedere un pendolo interiore che oscilla dallo stato di natura a quello di cultura, o ancora dal polo del decidere (natura) a quello del comprendere (cultura) passando per le paludi del fraintendimento (mi annoio e non ascolto così non mi dà la pena di comprendere, mi vergogno o mi sento in colpa così non mi assumo la responsabilità di scegliere e di decidere).

Il polo del decidere si situa nell'area delle barriere difensive contro l'universo ignoto mentre quello del comprendere si situa nell'area dell'indagine per esplorare l'universo ignoto. Il polo del decidere condiziona la nostra visione dell'universo ignoto in modo schizo-paranoide aiutandoci in tal modo a prendere delle decisioni sostenuti dunque dalla capacità di disgiunzione che ci offre la possibilità di affrontare la divalenza (questo o quello, nemico o amico, amore o odio).

Il polo del comprendere condiziona la nostra visione dell'universo ignoto in modo depressivo aiutandoci in tal modo a comprendere e valorizzare, vivendo pienamente l'ambivalenza sostenuti dalla capacità congiuntiva (questo e quello, amico e nemico, amore e odio). Le paludi del fraintendimento confondono fra loro le situazioni esperienziali portandoci a viverle con ambiguità nel tentativo di far convivere contemporaneamente la divalenza con l'ambivalenza, la disgiunzione con la congiunzione, la e con la o.

La posta in gioco per una buona maturità adulta risiede nella possibilità di sviluppare la capacità di sapere sostare sufficientemente a lungo nel dolore mentale che il polo del comprendere impone, nello stato depressivo che ogni mancanza di conoscenza e di comprensione evocano, gettandoci nella frustrante condizione di non potere cogliere subitaneamente il senso delle cose. Dobbiamo insomma saper sostare nella nebbia, far buon uso di quella che Johan Keat denominò “capacità negativa”, quel tanto che basta per cogliere il senso delle cose e solo in seguito spostare il pendolo interiore con sufficiente energia sull’altro polo, quello del decidere.

A sua volta questo polo mette alla prova la nostra capacità di sapere scegliere, e di conseguenza di sapere rinunciare a ciò che non si è scelto valorizzando nel giusto modo ciò che in questa situazione va scelto e ciò che va respinto. In questa condizione viene messa fortemente alla prova la nostra capacità di sopportare la frustrazione che ogni decisione porta con sé poiché ogni conquista porta seco pure una rinuncia.

Nel quotidiano movimento del nostro pendolo interiore siamo obbligati a passare per le paludi del fraintendimento che attirano e trattengono a sé il nostro pendolo interiore rendendo difficoltoso il movimento equilibrato da un polo all’altro, arrestandolo, imponendo brusche ripartenze o subitanei rientri. Messe alla prova sono le nostre capacità di far fronte al senso di noia che svolge una funzione difensiva nei confronti della conoscenza che si dispiega e si sviluppa nel polo depressivo, senso di noia che ci spinge ad uscire prematuramente dalla situazione di mancanza che prelude alla conquista di consapevolezza e di conoscenza ed a prendere decisioni non supportate appunto da sufficiente consapevolezza e conoscenza.

Inoltre nelle paludi del fraintendere troviamo pure un’altra capacità sottoposta a dura prova, quella di far fronte al senso di vergogna e al senso di colpa i quali se troppo accentuati sono funzionali ad impedire al nostro pendolo interiore di raggiungere il polo decisionale, portandoci inesorabilmente a sostare troppo a lungo nell’area del comprendere, non a fini conoscitivi, trasformativi e di crescita ma a scopo difensivo nei confronti delle responsabilità che ogni decisione comporta.

Abbiamo sottolineato come sia di fondamentale importanza stabilire delle congiunzioni costanti fra sensazioni ed emozioni (polo del comprendere) e come il passo successivo sia quello di nominare queste congiunzioni (polo del decidere), di dar loro un nome al fine di poterle in seguito elaborare in pensieri sempre più complessi e raffinati. Infatti quando una congiunzione si forma ed è nominata si avvia la ricerca di significato. Per percorrere questo utopico viaggio verso la conoscenza, verso la scoperta del senso delle cose, del loro significato, vi è una condizione preliminare a prescindere dalla quale non siamo in grado di tendere con apprezzabili risultati verso questo obiettivo. Bion dice che la condizione preliminare per poter scoprire il significato di una congiunzione dipende dalla capacità di ammettere che i fenomeni possano non avere alcun significato, l’incapacità di ammettere che essi non abbiano alcun significato soffoca in partenza la possibilità di curiosità.

Tornando al momento iniziale di questa mia relazione, quello riguardante la definizione dell’essere umano, potremmo ora aggiungere a quanto già detto due ulteriori peculiarità, ossia la nostra condizione imprescindibile di esseri alla ricerca del senso delle cose. Ma un senso prende forma solo in una costante interazione fra l’individuo e l’Altro, nella relazione. Siamo costitutivamente esseri relazionali alla costante ricerca del senso delle cose.

Sin qui abbiamo particolarmente sottolineato l'importanza dell'attitudine materna quale garante di un sano sviluppo dell'apparato mentale e dei pensieri, non è altresì possibile trascurare l'apporto personale che il bimbo mette nella relazione. Da questo punto di vista potremmo dire che ognuno di noi viene al mondo con un corredo genetico nel quale trovano iscrizione sia le proprie capacità innate di far fronte alla frustrazione, sia un bagaglio filogenetico che ci mette nella felice condizione di vivere in un sentimento di attesa che ha la caratteristica di orientarci verso determinate realizzazioni.

Per quanto attiene alla personale capacità di far fronte alle frustrazioni evidentemente l'ambiente circostante ed in particolare modo le prime relazioni arcaiche sono fondamentali affinché un eventuale deficit in tal senso sia superato. Non dimentichiamo che la madre nella sua sollecitudine verso il piccolo gli permette non solo di ricevere delle risposte, dei contenuti, ma pure, ed è della massima importanza, di introiettare un modo di essere, di affrontare, di vivere, di risolvere le situazioni della nostra esistenza. Proprio in questa accezione la madre è posta nella condizione di favorire o viceversa di compromettere un sano sviluppo delle capacità del piccolo di far fronte alle frustrazioni che ogni mancanza in quanto tale impone.

Per quanto riguarda invece il sentimento di attesa, questo può essere messo ai piedi della scala evolutiva delle produzioni mentali, le quali iniziano appunto con le pre-concezioni, ossia con un sentimento di attesa, per svilupparsi in seguito in concezioni che a loro volta divengono concetti. Le pre-concezioni così intese sono delle conoscenze a priori, ossia l'equivalente del concetto kantiano di pensiero vuoto che può essere pensato ma non conosciuto, o ancora l'equivalente del concetto platonico di fenomeno che suscita in noi il ricordo dell'essenza universale inintelligibile. Grazie a dati reali adeguati ci rendiamo conto (idea) della forma.

Letologo Konrad Lorenz opera una trasposizione dal sapere filosofico al sapere psicologico affermando che la base di ogni nostra esperienza si radica nel nostro possesso di meccanismi istintivi innati, che ci permettono sulla base di impressioni sensoriali di dare giudizi immediati sul mondo circostante. La loro funzione precede qualsiasi nostra esperienza sensibile ed è indispensabile affinché si possa avere qualsivoglia esperienza.

Ma torniamo a noi e al nostro tentativo di dare voce ad un mito delle origini del pensiero certi che pure per quanto riguarda la nostra disposizione a produrre teorie esiste una sorta di disposizione filogenetica a ricevere informazioni grazie alle quali produciamo pensieri!

Allorché una pre-concezione si incontra con una realizzazione corrispondente, si ha come risultato una concezione. In altre parole tornando alle origini della vita, quando un neonato si attacca al seno, la sua pre-concezione di seno si connette alla sua realizzazione. Possiamo affermare che ogni concezione è obbligatoriamente connessa con un'esperienza di realizzazione, di soddisfacimento. Durante la prima fase della vita affinché prenda avvio lo sviluppo dell'apparato mentale e dei pensieri è assolutamente necessario per il neonato collezionare importanti realizzazioni positive di soddisfacimento (ad ogni bisogno la risposta conveniente sia sul piano esperienziale che su quello emotivo).

Il neonato deve poter fare incetta di esperienze di soddisfacimento che fungeranno in un prossimo quanto immediato futuro da trampolino di lancio per l'ulteriore sviluppo mentale. Infatti superato il primissimo impatto con il mondo circostante e facendo tesoro dei sentimenti di sicurezza, di speranza e di amore ricevuti, il piccolo sarà in grado di affrontare le frustrazioni che la vita

necessariamente impone. Così in seguito, dal congiungersi di una pre-concezione con un'assenza resa ora tollerabile dalle precedenti esperienze di soddisfacimento, si svilupperà un concetto, il cui sviluppo ulteriore nella scala dei pensieri, nasce nel tempo lacunare dell'attesa seguita dall'assenza di gratificazione, nella realizzazione frustrante di una indisponibilità. Dalla pre-concezione frustrata nascono dunque via via forme di pensiero sempre più evolute che ci conducono dai concetti sino ai sistemi deduttivi scientifici ecc. A loro volta ogni forma di pensiero più evoluto si può trasformare in una pre-concezione, ossia in una disposizione di attesa, in un'espressione di aspettativa che mette nella condizione di andare oltre, di continuare a pensare i pensieri, di pensare i pensieri sino in fondo, potremmo dire.

Al cuore della genesi dei pensieri sono dunque individuabili due processi fondamentali, da un lato la relazione fra un contenuto e il suo contenitore (le proiezioni del bambino e le risposte materne) e dall'altro la dinamica di alternanza fra la posizione mentale che favorisce il decidere e quella che sostiene il comprendere. Lo sviluppo dell'apparato mentale e dei pensieri si snoda lungo un percorso che dalle pre-concezioni ci porta alle concezioni, in seguito ai concetti per sfociare infine nei funzionamenti più raffinati del pensiero deduttivo scientifico. Grazie al nutrimento mentale offerto dalla capacità di contenimento congiunta alla capacità di nominazione, inizialmente garantiti dalla madre ed in seguito garantiti da sé stessi, si aprono le porte alla generazione e allo sviluppo di pensieri sempre più complessi e approfonditi.

Concludendo questa riflessione sulla genesi del pensiero possiamo affermare a ragion veduta che nessuno pensa, o meglio inizia a pensare, da solo, la relazione è costitutiva del pensare.

L'adolescente dall'io dell'infanzia al noi della maturità

Cercando l'etimologia di "adolescente" troviamo che deriva dal latino *adolesco*, crescere, svilupparsi, rinvigorirsi. Inoltre in latino *oleo* significa "che manda odore", *adoleo* è bruciare, avvolgere di fumo, *Ad* in composizione significa avvicinamento, inizio, accrescimento, andare verso qualcosa. Noi infatti diciamo "andare verso qualcosa che ha odore", "essere in odore di", nel nostro caso "essere in odore di adultità".

Dal greco ecco una sorpresa: *adolesches* è "chiacchierone", significa anche furbo, ingegnoso. Dunque l'adolescente attraverso l'esercizio della chiacchiera si esercita a prendere possesso del luogo privilegiato del sapere adulto, cioè il logos, il linguaggio. L'adolescente è consegnato dal suo nome ad essere un chiacchierone, uno che parla un po' a vanvera, ossia uno il cui dire non è ben stabilizzato. D'altronde cosa diciamo noi genitori e noi insegnanti dei nostri figlioli o studenti adolescenti "Non li capiamo più" come se parlassero un altro linguaggio.

È singolare che accada questa forma di dimenticanza totale in noi adulti, che siamo stati adolescenti, cioè chiacchieroni, ed il nostro stesso nome lo testimonia, infatti *adulto*, *adultus*, è il participio passato di *adolesco*, indica chi è già cresciuto. È una bella e radicale rimozione, che la parola *adulto* indica e ricorda comunque. Se io so parlare, è perché prima ho fatto esercizio di chiacchiera!

Dato ormai per assodato come il pensiero sia un processo che si radica nelle nostre relazioni più arcaiche e nelle nostre predisposizioni genetiche e filogenetiche vorrei ora dare uno sguardo più ravvicinato ad un periodo particolare della vita che corrisponde ad una seconda nascita, o ad una vera e propria rinascita.

Verso gli undici dodici anni il bambino diviene ragazzo e questo passaggio segna l'entrata nel mondo dei pensieri logico-formali, astratti. Questa crescente capacità di pensiero di cui gode il ragazzo diviene punto di riferimento stabile, rassicurante, importante nel bel mezzo della tumultuosa burrasca di cambiamenti fisiologici e affettivi che scuotono e invadono se non addirittura spaventano i ragazzi. Vorrei ricordare e sottolineare intensamente il valore lenitivo, compensativo, insomma la valenza fortemente affettiva e non solo cognitiva che svolge l'accresciuta capacità di pensiero in virtù della quale più fattori contemporaneamente possono essere presi in considerazione rendendo possibile la valutazione di diverse ipotesi. Questa capacità tende ad arginare gli stati affettivi dolorosi che gli sconvolgimenti fisici ed emotivi provocano gettando i ragazzi in una condizione di regressione alle fasi più precoci dello sviluppo infantile.

Questa importante riserva di capacità che il ragazzo pubere mostra attraverso un'accresciuta raffinatezza e vastità di pensiero va presa in seria e rispettosa considerazione non solo in funzione dell'accrescimento dei contenuti logici che essa favorisce ma pure in funzione del suo valore fortemente affettivo. E' un poco come se i ragazzi si e ci dicessero "Non mi riconosco più fisicamente e sono assalito da emozioni che non riconosco, alle quali non so dare un nome e dunque non posso neppure dare un senso, ma però so pensare e discutere con forza e chiarezza attorno alle questioni della vita, della scuola, della famiglia, della politica, della società ecc." Come se si e ci dicesse "So chi sono perché penso". In questo periodo della vita il ragazzo vive come se fosse assediato da una minaccia imminente di disgregazione fisica e affettiva che lo induce a ricercare un'unità di pensiero ad ogni prezzo, con notevoli sforzi e con intensità argomentativa.

Dunque le nuove capacità argomentative che scopre di avere rivestono un ruolo assai importante nella costruzione della propria identità, nella fondazione delle basi di una sicura fiducia in sé stesso che poggia sull'affermazione e sul riconoscimento del proprio valore e sulla dimostrazione della propria efficacia. A questa età il pensiero e la capacità di pensare svolgono un ruolo che oltrepassa i confini dello sviluppo cognitivo coinvolgendo fortemente lo sviluppo affettivo. Infatti queste nuove capacità intellettive aiutano il ragazzo ad affrontare i cambiamenti fisici in atto e le rappresentazioni mentali che ne derivano, arginando l'ansia che prova di fronte alla propria metamorfosi fisica, mentale, affettiva.

E' di questa età il riemergere dei grandi perché della vita. A tre anni le domande ed i perché erano direttamente indirizzati ai genitori, ora sono affrontati sia direttamente con sé stessi, nella propria interiorità che con la realtà circostante, i libri, i compagni, gli insegnanti, ecc.

Sulla spinta dei cambiamenti fisiologici e della maturazione sessuale questa fase della vita favorisce nei ragazzi la disposizione a pensare e a pensarsi sui grandi temi del nostro esistere (chi sono, che uomo o che donna voglio diventare, che significato ha l'esistenza, cosa distingue il male dal bene, il giusto dall'ingiusto, cosa sono la felicità, l'amore, la pace, il conflitto, ecc.). Per tornare al progetto che avete fortemente voluto nell'ambito dell'insegnamento della filosofia sia nella scuola media che nei licei, credo proprio abbiate colto nel segno, nel cuore del cuore della questione adolescenziale.

Questa è sicuramente una stagione felice per quanto attiene alla semina, al concepimento, alla crescita, allo sviluppo e alla maturazione del desiderio che sostiene la capacità di pensare a fondo i pensieri. Da questo punto di vista l'adolescenza corrisponde effettivamente ad una seconda opportunità di rimettere in gioco le proprie capacità di far fronte al dolore mentale che sta alla base di

ogni attività di pensiero, sostenuti quando tutto funziona bene oppure ostacolati nel caso in cui si generino fraintendimenti, non più dall'arcaica relazione materna ma dall'ambiente circostante allargato (genitore dello stesso sesso, famiglia, amici, scuola, gruppi di appartenenza, libri, ecc.)

La scuola ostetrica del pensiero o guardiano del sapere?

L'insegnamento che vuol favorire un buon sviluppo della capacità di pensare criticamente non può non tenere conto del fatto che a questa età, essendo i cambiamenti personali sia fisici che mentali ed affettivi così centrali, occorre da un lato partire dal ragazzo stesso, essere vicini alla sua individualità, e dall'altro occorre interessarlo attraverso la messa in gioco della propria personale autenticità, attraverso la generosa offerta della propria persona, del proprio modo di essere e di sentire, al di là della mera professionalità. L'interesse del ragazzo lo si cattura e lo si mantiene in vita solo al prezzo di mettersi in gioco come persona al di là del proprio sapere e del proprio ruolo professionale.

I ragazzi a questa età sono molto più attratti, incuriositi, recettivi nei confronti di quei contenuti che possono essere rivestiti di umanità, di presenza vitale, di una trama personologica. Questo spiega l'ottimo rendimento anche scolastico che possono manifestare con un professore di contro al totale disinteresse o alla totale incapacità mostrata con un altro, risposte che paiono del tutto funzionali agli stili personali degli insegnanti in congiunzione con gli stili personali dei ragazzi. Con stile personale dell'insegnante intendo quelle qualità che mettono in scena la propria identità personale congiuntamente alla propria identità relazionale ed a quella professionale. Non solo ma ciò spiega pure la fortuna di metodi comunicativi che presentano la filosofia, la storia, o altre attività di pensiero sotto forma di racconto per mezzo di parole, suoni, immagini, drammatizzazioni, ecc. Ma questo spiega pure il successo di iniziative educative come la vostra ed altre ancora che con attenzione e rispetto si avvicinano al mondo adolescenziale senza la presunzione di detenere un sapere unico ed indiscutibile, ma con l'umiltà di condividere il piacere di farsi stupire, di pensare, di creare, di trasformare congiuntamente, ognuno in funzione del proprio ruolo e della propria maturità.

Non va dimenticato quanto detto in precedenza, ossia che i pensieri plasmano la capacità di pensare, e che a sua volta la capacità di pensare favorisce lo sviluppo dei pensieri. Questo circolo virtuoso che ha preso avvio agli esordi della vita ed è stato garantito inizialmente dalla sollecitudine materna, si è andato via via arricchendo di sempre nuovi attori garanti della sua sopravvivenza e del suo sviluppo. Affinché la scuola sia a giusto titolo annoverata fra questi garanti, fra gli "ostetrici del pensiero", essa non può rimanere confinata in un ambito puramente scolastico-informativo ma deve assumere un ruolo sempre più scolastico-educativo. Il compito scolastico-educativo corrisponde a quella particolare disposizione a favorire la creazione di congiunzioni, di legami. Primo fra questi è sicuramente il legame fra l'esperienza sensibile (il contenuto trasmesso) e l'emozione (lo stato d'animo provato).

Ma per tollerare la forza dirompente di alcune emozioni occorre essere dotati come detto di una buona capacità di far fronte alla frustrazione che le situazioni di mancanza, di attesa, di non risposta, suscitano. L'emozione dolorosa può essere contenuta e trasformata solo se nominata. Questo significa che sia la scuola sia la famiglia dovrebbero favorire nel ragazzo non solo l'acquisizione di conoscenze logico razionali, ma pure l'acquisizione di conoscenze sentimentali-affettive.

La scuola primaria beneficia di una provvidenziale calma, di una sorta di tregua del tumulto passionale-relazionale che prima dell'inserimento scolastico, dalla nascita ai cinque anni, ha attraversato la vita del piccolo. A sei anni, se lo sviluppo evolutivo si è svolto secondo i tempi che ragionevolmente ci si aspetta quando le interazioni relazionali e lo sviluppo fisico e mentale procedono senza intoppi, il piccolo ha raggiunto una buona padronanza di sé stesso sia sul piano fisico che su quello cognitivo e pure su quello affettivo. Si può dunque dedicare anima e corpo all'apprendimento scolastico vero e proprio, riponendo negli adulti di riferimento, fra i quali gli insegnanti, la sua piena fiducia.

La scuola media come già segnalavo corrisponde invece al risveglio del tumulto passionale-relazionale già sperimentato nei primi anni di vita, gettando i ragazzi in una dimensione ignota che genera scompiglio ed è foriera di ansia. Il mondo adulto non è più percepito come rassicurante ed affidabile. Occorre dunque in questa fase della vita offrire ai ragazzi attraverso la nostra persona, un modo di essere consapevole, un modo di relazionare rispettoso e autorevole, un modo di pensare chiaro, il più possibile approfondito, vasto e critico. Ciò aiuterà il ragazzo ad entrare nel mondo adulto come cittadino a pieno titolo poiché in grado di mantenere congiunti fra loro ed in armonia sia la consapevolezza di sé che la capacità critica di pensiero che la capacità di con-vivere con gli altri da sé.

Ma nessuno diviene sé stesso in solitudine. Noi tutti dovremmo poter maturare la capacità di stare in solitudine senza spaesarci da noi stessi. Questa capacità si sviluppa solo a condizione di beneficiare di un clima di solitudine accompagnata, se così posso dire. Un accompagnamento che agli esordi della vita fu garantito dalla capacità materna di provare sollecitudine e di pensare come e per ed in seguito diversamente dal suo bambino. Un accompagnamento che poi dovrebbe essere garantito dalla famiglia, dalla scuola e dalla società tutta. Un accompagnamento che rappresenta un modo di vivere, un modo di essere, un modo di affrontare la vita, un modo di pensare con discrezione e profondità. Un accompagnamento che il bambino prima e il ragazzo poi introiettano facendolo proprio e divenendo così capaci di con-vivere sia con sé stessi sia con gli altri da sé. Questo intendo quando parlo di capacità di vivere in una condizione di solitudine accompagnata. La capacità di stare in solitudine accompagnati da un sano senso di fiducia in sé stessi è condizione indispensabile e garanzia della possibilità di pensare a fondo i pensieri e di generare nuova conoscenza, nuovi pensieri.

La posta in gioco soprattutto a questa età è quella di divenire ciò che si è attraverso la conferma altrui, ma ciò implica la possibilità di coordinare fra loro la crescita psicologica con quella sociale. Sicuramente oggi la scuola e il suo corpo insegnante mostrano una diversa sensibilità nei confronti di attitudini quali l'ascolto, l'empatia, la risonanza emotiva che occorre approfondire nello svolgimento di un compito educativo volto a favorire appunto la crescita sia intellettuale che psicologica e sociale dei ragazzi.

Come ho già sottolineato a questa età il passaggio evolutivo più importante da un punto di vista dell'uso e dello sviluppo dei pensieri è quello che porta dal pensiero operatorio concreto a quello formale. Le prime operazioni mentali concrete sono strettamente correlate al fare mentre le nuove capacità di pensiero astratto sono direttamente collegate alla possibilità di lavorare su ipotesi. Si attua così un traghettaggio dal concreto all'astratto, dal reale al possibile e l'universo pensabile si allarga a macchia d'olio portando alla dilatazione del funzionamento mentale ed alla proliferazione di pensieri. A tal proposito possiamo notare come i bambini piccoli siano assai fantasiosi ma pure molto rigidi, schematici nel loro

modo di pensare, poi crescendo perdono forse in fantasia ma guadagnano in libertà d'uso dei pensieri che non necessitano più di verifiche reali ma sono in grado di svilupparsi per ipotesi, ecc.

Certo non va dimenticato che siamo sulla soglia che segnala la demarcazione fra mondo infantile e mondo adulto, ragione per la quale poiché lo sviluppo normale di un bambino e di un ragazzo non procedono mai linearmente ma per scossoni, regressioni, fughe in avanti e strategiche ritirate, può far parte del percorso di un normale sviluppo evolutivo una regressione anche sul piano cognitivo e speculativo. Volendo valutare lo stato psichico di un ragazzo non è possibile, se non in casi di estrema gravità, operare delle nette distinzioni fra uno stato di salute psichica cosiddetto sano ed uno patologico, essendo la crescita e la maturazione sottoposte ad un andamento discontinuo e disarmonico.

Per queste ragioni è preferibile, ed oggi è ormai propensione comune in ambito clinico, indagare e comprendere lo stato di salute in età evolutiva nei termini di uno stato normalmente-patologico o patologicamente-normale, inserendo a giusto titolo nel fisiologico sviluppo evolutivo le caratteristiche di un andamento non lineare e melodico ma piuttosto discontinuo e disarmonico. Non va dimenticato che maturare e divenire indipendenti sganciandosi dalle figure di riferimento richiede ai ragazzi una buona dose di energia aggressiva per cui conflitti seguiti da possibili vittorie o da possibili battute in ritirata, durante questa fase della vita sono fisiologicamente normali, funzionali al raggiungimento dell'autonomia e dell'indipendenza. Inoltre queste disarmonie affettive e cognitive permettono al ragazzo di caricarsi dell'energia necessaria per affrontare il senso di solitudine e la capacità di andare controcorrente che la maturità comporta. Per divenire adulti responsabili ed indipendenti occorre affrontare contrasti e ostilità.

Non va inoltre scordato che malgrado la scuola possa essere in questa età più gettonata della famiglia, in quanto svolge un ruolo eminentemente emancipatorio, paga il prezzo della contraddizione di rappresentare contemporaneamente anche l'autorità, riportando i ragazzi al loro ruolo di dipendenza. Il pensiero come abbiamo già avuto modo di sottolineare si sviluppa grazie all'intersecarsi delle dotazioni innate del piccolo atte a fronteggiare la frustrazione, con le capacità materne atte a sostenere e generare i pensieri. Questo felice accoppiamento permette al piccolo di affrontare la frustrazione che la mancanza mette in campo senza andare a pezzi, condivisione che inizialmente si è giocata forzatamente sui fragili quanto indispensabili equilibri della capacità materna di provare empatia e di avviare processi trasformativi atti a rendere tollerabile l'ansia dell'attesa e della mancanza.

Quanto più il piccolo ha avuto modo di sperimentare questa sana sollecitudine tanto più da ragazzo sarà nella condizione di affrontare l'esperienza della crescita e della emancipazione sia relazionale che mentale. Ciò significa che la capacità di pensare si nutre di libertà e di autonomia dentro un quadro di attenta e lieve sollecitudine. La paura, l'ansia, la subordinazione, la sottomissione sono elementi che imbrigliano e impoveriscono la crescita e lo sviluppo del pensiero. Einstein ci ricorda che l'amore è un padrone migliore del dovere. La tensione psichica risulta sempre e per tutti mentalmente dolorosa, così se non siamo ben equipaggiati per resistere e trasformare la frustrazione in capacità costruttiva, tendiamo a fuggire dando risposte affrettate, negando attenzione sottraendoci al confronto, manifestando esacerbata oppositività.

Occorre avere accumulato una buona quantità di esperienza di sosta nella nebbia, di sosta nell'incertezza, per poter pensare a fondo i pensieri in una

situazione di tensione. L'attesa intesa in questa accezione produttiva è possibile solo in una condizione, in un clima, in un umore intrisi di sicurezza e di fiducia. Tutto ciò ci riporta alle osservazioni inizialmente fatte riguardo alle qualità personali che il professore è chiamato a condividere con i propri ragazzi, se intende mantenere in vita un progetto educativo.

Occorre essere duttili, sdrammatizzare, sapersi appassionare, sapersi porre come autorevole, fidato e giusto punto di riferimento e di ordine delle cose, offrendo al contempo uno sguardo ironico, benevolo, lieve, nei confronti del percorso, del viaggio verso il sapere e verso la conoscenza. Un viaggio che si snoda lungo un processo di maturazione che non coinvolge unicamente i ragazzi ma anche noi adulti perché ha inizio con la nostra venuta al mondo e cesserà solo con la nostra morte. Non dovremmo mai scordare che la garanzia di un possibile successo e della auspicata qualità di un progetto educativo dipendono fortemente dalla qualità, dalla cura e dall'attenzione che prestiamo alle relazioni umane.

Se la scuola, con la sua passione per la conoscenza, per il logos è in grado di proporsi come luogo di vita, come spazio garante per una sana e piacevole convivenza fra cuore e mente, il ragazzo maturerà un forte senso di partecipazione attiva, autentica, passionale e critica. Sentirsi così coinvolti significa sentirsi partecipi, progettuali, intenzionali, ciò significa costruire la propria identità adulta, veleggiando con piacere lungo la rotta che allontana sì dall'infanzia e dalla sua modalità comunicativa fatta di dipendenza e di protesta ma spinge verso il piacere della conquista dell'indipendenza e della responsabilità della costruzione di un sapere condiviso. Per l'adolescente ciò significa confrontarsi con un mondo meno prescrittivo ma al contempo ignoto, ora molto meno prevedibile del conosciuto mondo infantile.

Il percorso motivazionale nei confronti dello sviluppo dei pensieri e della capacità di pensare si sviluppa seguendo un filo che inizia per il bambino piccolo dall'accondiscendere al desiderio e al volere dei genitori, per trasformarsi quando si fa ragazzino nel desiderio personale di condivisione con i coetanei e con i professori sino a sfociare nella propensione più matura ed evoluta dell'adolescente che trova le proprie motivazioni in modo autonomo sia dal volere dei genitori che dal gruppo dei coetanei. L'adolescente si trova, per così dire, gettato nel proprio mondo ed inizia sempre più fiduciosamente, sempre più coscientemente e consapevolmente a dare vita e a mantenere in vita i propri progetti sostenuti da una nuova e vigorosa intenzionalità. Evidentemente a questo punto contano in modo discriminante anche le qualità personali ed individuali che il ragazzo ha maturato negli anni.

Ogni adolescente è fortemente impegnato nella costruzione della propria identità, sente di essere sé stesso, nella diversità e nella continuità con ciò che sino ad ora è stato. Alle prese con un processo psichico che chiamiamo di individuazione l'adolescente dipende sempre meno dall'approvazione altrui e sempre di più dalla propria autostima. Ma lungo questo percorso maturativo la presenza rispettosa, sollecite e autorevole degli adulti è assolutamente indispensabile. Di questa evoluzione il corpo insegnante dovrebbe tenere conto pena il ritrovarsi di fronte una scolaresca annoiata, a volte persino violenta, oppure totalmente disinteressata. Come abbiamo già avuto modo di sottolineare dalla scuola oggi non ci si attende solo istruzione, che di per sé è affidata alla parola, scritta o orale, ma ci si attende pure educazione che invece è connessa soprattutto all'ascolto attento e partecipativo. Non possiamo dunque non tenere conto dello sviluppo evolutivo dei ragazzi, sviluppo che come visto intreccia indissolubilmente aspetti

fisici, cognitivi ed affettivi. Insomma anche in questo caso, come per la relazione primaria materna, l'accento va posto più sul come che sul cosa, o meglio non va mai perso di vista il come rispetto al cosa facciamo, cosa insegniamo.

La nominazione, ossia il linguaggio una volta ancora viene in nostro soccorso ricordandoci che non possiamo neppure dirci cosa educiamo ma dobbiamo forzatamente chiederci come educiamo! Ciò che i ragazzi introiettano non sono unicamente nozioni ma soprattutto un modo di funzionare mentalmente, un modo di relazionare, un modo di pensare i pensieri sino in fondo. E il modo oltre a garantire la possibilità di andare sempre oltre, sempre più a fondo nelle nostre capacità di pensare, è intessuto di qualità umane quali l'empatia, il rispetto, la sensibilità.

*Xavier Caparrós Bausa**

Una experiencia en la Educación de las humanidades en ESO y Bachillerato en la era de Internet¹

ABSTRACT

La reflexión sobre la educación adquiere, máxime hoy día, connotaciones especiales, sobre todo cuando se trata de describir aquello que es, pero también hacer referencia y tratar de razonar sobre cómo la adquirimos o en que lugares se consigue, por quién es tutelada y, sobre todo, hacia dónde se dirige. En el vídeo entrevista² a Fernando Sabater, el filósofo comenta que “[...] *la filosofía tiene como objetivo reflexionar sobre lo real, sobre lo que pasa. No sobre lo que dijo Platón o Aristóteles, sino que sería aquello que ocuparía a Platón o Aristóteles si estuvieran hoy aquí.*” La reflexión sobre la educación debería tener, pues, muy en cuenta, a mi entender, las nuevas tecnologías e Internet como parte activa y no como una mera herramienta.

KEYWORDS

Adolescencia / Educación Secundaria / Esfuerzo / Internet / Filosofía

El artículo que sigue pretende tratar de explicar la primera aproximación de un profesor recién llegado a las aulas de secundaria en España (aunque no creo que se diferencie mucho de las problemáticas que pueden encontrarse en otros países), y cuánto difiere, si se da, de lo que tenía pensado que iba a encontrar.

El mundo de la educación, desde el punto de vista de profesor, pasa por comprender todo lo que sucede en el contexto que lo rodea. El elemento más importante es el alumno y su aprendizaje. Enfrentarse a las peculiaridades del adolescente, de entender sus puntos fuertes y débiles, será la clave para discernir

* Licenciado en Filosofía en la Universidad de Barcelona. Está realizando el Máster en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato en la Universidad de Barcelona.

1 La bibliografía básica de ese artículo es: ONRUBIA Javier, "El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente", en MARTÍ Eduardo y ONRUBIA Javier, (coord.), *Psicología del desarrollo. El mundo del adolescente*, Barcelona: ICE, HORSORI, . (pp. 17-26); MORENO Amparo, "Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo y socialización", en COLL César, (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Vol. I. Editorial Graó. (pp. 11-25); DE LA SERNA María Gil y ESCAÑO José, "Motivación y esfuerzo en la educación secundaria", en COLL César, (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Vol. I. Editorial Graó. (pp. 131-148).

2 SABATER Fernando, *La Filosofía e Internet*, http://www.youtube.com/watch?v=TCmQ_ASo3a8&feature=youtube_gdata_player, 2011. Consultado por última vez el 26 de agosto de 2012.

cual va a ser el problema al que el profesor se enfrenta al intentar transmitir los conocimientos que pretende, o mejor, tratar de ayudar al alumno a construir ese conocimiento por sí solo.

No hago esta distinción en vano, ante la primera aproximación a la educación pensaba que, como profesor, debía transmitir todo, o parte, del conocimiento que he adquirido a lo largo de mis estudios de Licenciatura en Filosofía. Una vez en el Máster de Profesor, y como docente en el aula, he llegado a entender que el docente es uno más en el proceso de construcción de conocimiento que el adolescente hará a lo largo de su paso por la escuela, contando con la ayuda de otros elementos que después iré anotando.

El adolescente está en un momento de nueva configuración, y no sólo de construcción de conocimiento como apuntaba antes, sino que está construyendo su propia identidad, y en ese proceso la escuela, el profesor, pero también las familias, el entorno social más próximo y los amigos, tienen un peso importante. En este desarrollo³ la escuela y el profesor juegan un papel crucial, la controversia inicial sería sobre la participación de la escuela en dicho desarrollo y en si interviene o no sobre el individuo, de si actúa como *motor* o como simple *testigo* – este punto quedará más desarrollado después de esta primera introducción sobre el adolescente.

La reflexión que sobre la etapa de la adolescencia – considerando la misma como una transición del niño hacia la vida adulta – se pueden tener son, por lo general, negativas, una concepción, así pues, de una etapa conflictiva. Teniéndola en cuenta como una etapa de tormento en la que el adolescente se ve inmerso en momentos de dificultades ante el período que le está tocando vivir. Ya no es un niño, pero tampoco es un adulto. Se está enfrentando a unos cambios físicos propios de la pubertad, no sólo cambios físicos sino de desarrollo cognitivo. Cambios que le afectarán no únicamente en lo individual sino en la forma de relacionarse con su contexto social más próximo. Estos cambios afectan psicológicamente al adolescente ya que se están creando una nueva imagen de sí mismos. Es esta una etapa importante ya que se está formando un cambio relevante en la adquisición de conocimiento, y en la que hará una valoración de la consecución de los mismos, tendrá conocimiento de su conocimiento, del pensar sobre el pensar, de razonar y reflexionar sobre el pensamiento o la razón (meta-cognición). La adquisición y desarrollo de estas capacidades le ayudará a su progreso de obtención de conocimientos.

Todo esto guiará al joven hacia un proceso de búsqueda de su propia identidad donde irá consolidando su autoestima, donde hará un proceso de deconstrucción de su yo anterior e irá edificando el propio nuevo, donde pasará de un *quien soy* a *quien quiero ser*, que lo llevará finalmente a lo que será su yo adulto.

Ahora bien, la adquisición de esta, su nueva, identidad, no es intra-suje-tiva, no la realiza él sólo, la hace en el seno de su entorno social más próximo, de su familia, amigos, del contexto escolar, pero también de las relaciones que ya, como *cuasi* adulto, va estableciendo con el resto de la sociedad. Una relación donde va construyendo una *alteridad*, donde no sólo tendrá conciencia de su nueva identidad sino que los demás también tendrán una nueva visión de él.

Es este el momento en el que el adolescente evaluará la forma de actuar del resto de individuos de su entorno, especialmente los de su entorno más

3 Voy a hablar ahora únicamente del papel de la escuela y del profesor, no por ser más importantes que los otros elementos contextuales, familias o amigos, sino por ser el tema a tratar por una cuestión de limitación temática de mi artículo.

próximo. Y aquí entra, de manera incisiva y cortante, la figura del profesor, que será de vital importancia ya que contribuirá directamente en la progresión en la construcción de conocimiento del estudiante. La figura del profesor modelo y la relación que tengan será crucial para el buen término de nuestro objetivo como docentes, compartir el crecimiento personal e intelectual con nuestros alumnos, ayudando en esa cimentación del conocimiento.

Una vez expuestos estos argumentos psicológico-educativos queda enfrentarse, ponerse delante del alumno, para convenir qué y cómo vamos a tratar de transmitir esos conocimientos. Como podemos tratar de encarar, sin oponernos, a ese individuo que está en construcción para colaborar en la cimentación de ese nuevo yo adulto.

En este proceso de aprendizaje la adquisición de conocimiento por parte del alumno tiene diversas fuentes, esenciales para el buen avance de todas las potencialidades que puede desarrollar el adolescente y que lo llevaran hasta la edad adulta. Por un lado de sus experiencias previas – teniendo en cuenta los significados culturales propios que compatibilizará con los que está construyendo –, pero también es sumamente importante, como decía anteriormente, posicionarse como *motor* y no permanecer como simple *testigo*, el profesor debe definirse y acompañar al joven en los procesos de *construcción de significado y atribución de sentido* propios de esta etapa del aprendizaje.

En esta actividad conjunta se formarán los tres vértices del conocimiento, por un lado el *alumno*, por otro los *contenidos académicos*, y por último el *profesor*, como mediador entre uno y otro en el proceso de construcción que emprende el joven en la escuela. Es interesante en este punto señalar que la ayuda que presta el docente en este desarrollo es una ayuda ajustada, *ZDP* – Zona de desarrollo próximo –, para que el estudiante pase de su *Nivel de desarrollo real* – aquellos conocimientos que tiene el alumno y que le permiten llegar por sí mismo – a su *Nivel de desarrollo potencial*⁴– aquellos conocimientos a los cuales el alumno puede llegar con ayuda.

El proceso comunicativo y discursivo del profesor será muy importante para conseguir involucrar al estudiante en los objetivos de aprendizaje, diagnosticando la comprensión, haciendo una evaluación continua de la práctica educativa y proporcionando estándares claros. Así conseguirá ampliar, si ello es necesario, las motivaciones – encontrar los motivos – que el alumno necesita para que pueda, con ello, realizar el esfuerzo necesario para el logro de los objetivos-motivación⁵. Evitar la desmotivación del alumno es uno de los grandes retos a los que se enfrenta el docente.

El profesor pues, y para concluir en este apartado, debe ir haciendo una transferencia gradual del conocimiento para favorecer el aprendizaje, es decir, debe estar atento a la evolución del alumno para ir dando cada vez menos ayudas y sustituirlas por ayudas indirectas a medida que este vaya llegando a su objetivo. Con el fin así de llegar a la máxima autonomía del estudiante.

Uno, cuando se enfrenta a esto – ya desde mi primera aproximación a la docencia –, tiene que utilizar todos aquellos recursos que pueda, de lo que conoce o cree conocer, de su experiencia, lo que conlleva tirar, también, de todos los

4 Teoría pedagógica de Lev SEMIÓNOVICH VYGOTSKY. Texto publicado originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París: UNESCO, Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, nos 3-4, 1994, págs. 773-799.

5 Para una ampliación posible queda la reflexión sobre las posibilidades y recursos que el profesor debe encontrar para motivar al alumno y que quedan presentados, sólo conceptualmente, en el mapa conceptual que incluyo.

prejuicios que se ha tenido hasta el momento. Con respecto a la fórmula docente uno no tiene muy claro como se va a acercar al alumno, así pues que pensé en hacer un acercamiento según la práctica de la que había sido partícipe durante mi época, todavía actual, de estudiante. Pero, como bien apunta *Ken Robinson*, estamos ante un cambio en el *Paradigma del Sistema Educativo*⁶, un momento en el que nuestros jóvenes tienen una velocidad en su entorno social, no hace falta extendernos en este punto con el uso de las TIC – nuevas tecnologías de la información y la comunicación –, y que son obligados a frenar bruscamente en la puerta de las escuelas. El motivo está claro, tenemos aulas y sistemas educativos del Siglo XIX, con profesores del Siglo XX y alumnos del Siglo XXI. *Postman*⁷ apunta que la dirección de las preocupaciones a las que hemos orientado los esfuerzos para las mejoras en el ámbito educativo ha hecho que no tengamos en cuenta las relaciones de padres, alumnos y profesores a la hora de hablar de escuela. Este distanciamiento, desde mi punto de vista, es clave para poder dar una explicación a la problemática que el profesor se encuentra cuando se enfrenta al alumno. En la era de internet el docente sigue mostrando, mayoritariamente, sólo una cara ante un alumno que le mira con ojos como platos, expectante, atento, interesado, pero también vigilante y preocupado por ver si sus esperanzas son satisfechas. Y no, por lo general, no parecen ser satisfechas. El fracaso del sistema educativo actual parece claro a tenor de los resultado del 25%⁸ de abandono del sistema educativo prematuramente.

Ante estas perspectivas ¿cómo disponerse frente al alumno? Por lo que a mí respecta también con los ojos como platos, expectante, atento, interesante, vigilante y, como él, también preocupado, aunque con una diferencia, con una ligera idea de como cambiar ese rumbo, aunque sea únicamente de mi nave. Me dispongo a hablar el mismo lenguaje que él, mejor si cabe, involucrarme en el aprendizaje y perfeccionamiento de las TIC. Pienso que el secreto está en el *conectivismo*⁹, una teoría de aprendizaje para la escuela digital. ¿Por qué hacer frenar a los jóvenes ante nuestra escuela? ¿Porqué no dejar que sigan su ritmo? Los adolescentes de nuestros centros están constantemente conectados a sus móviles, a redes sociales, a internet. ¿Por qué no hacer lo mismo con su educación, con la manera en que les impartimos nuestras materias? La respuesta, para mí, es clara, los profesores, en su amplia mayoría, no hablan ese mismo lenguaje. No conocen, y mucho menos dominan las nuevas herramientas y los cientos, o miles, de recursos de que podrían disponer para dar sus clases mucho más atractivas, mucho mejores para que el alumno pudiera encontrar los motivos para realizar el esfuerzo necesario para aprender. En mi opinión, básico para la construcción de conocimiento tal y como intento mostrar en el mapa conceptual adjunto.

Así pues, y como conclusión, decir que, bajo mi punto de vista, cabe examinar exigentemente la formación del profesorado, no en cuanto la materia que imparte, más referente a los recursos que puede utilizar y dominar para tener éxito en este acercamiento para la conducción y acompañamiento del estudiante

6 <http://www.youtube.com/watch?v=AZ3JmuaUrxs>. Consultado por última vez 13 de diciembre de 2012.

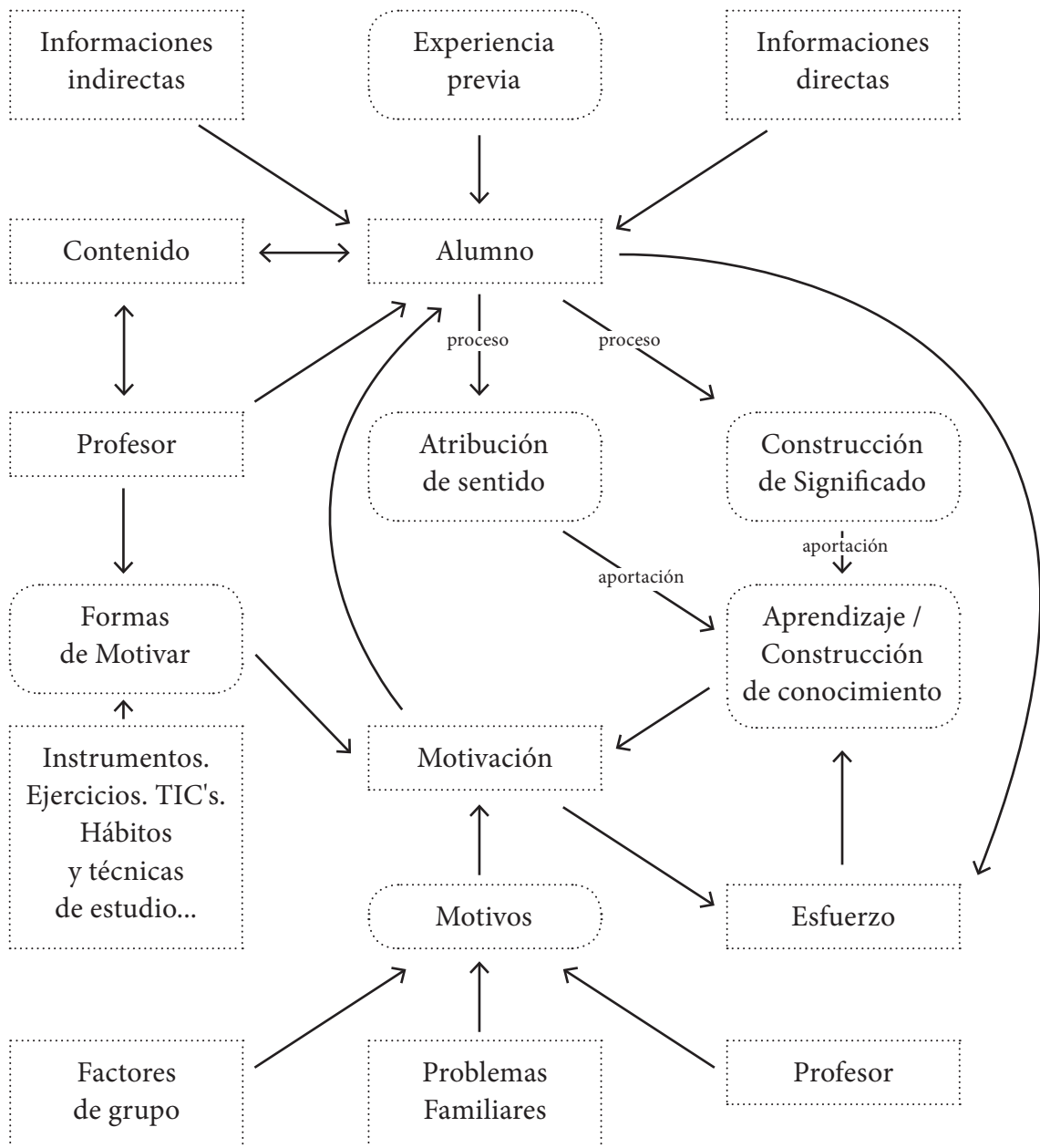
7 POSTMAN Neil, *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Vic: Octaedro, 1999.

8 VVAA, *Educació Avui. L'estat de l'Educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Septiembre de 2012.

9 Traducción de *Connectivism*, teoría desarrollada por George Siemens que también es uno de los creadores de los MOOC – Massive Online Open Course, que han cambiado completamente el concepto de educación y enseñanza en el ámbito universitario.

en esta etapa y paso por la escuela. Para educación en la era digital hay que establecer las bases, redefinirlas si es necesario, para que no sea únicamente el alumno el que tenga que adaptarse sino que también el profesor tenga que realizar ese esfuerzo. Sólo así podremos involucrar, con éxito, a la mayor parte de nuestros estudiantes. Examinar que nos pueden aportar las nuevas tecnologías en nuestras materias se muestra, en estos momentos, prácticamente obligado. La escuela del futuro, la escuela de las TIC, es ya la escuela del presente, y si la tenemos aquí nos debemos adaptar a ella lo más rápidamente posible.

Proceso de Aprendizaje



ALIA

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