

Un'antropologia in prospettiva pedagogica

Abstracts

La rivoluzione antropologica, che coinvolge inevitabilmente la razionalità e la scienza, diviene contestualmente rivoluzione educativa. In uno scambio virtuoso, è preconizzabile il rinnovato impegno, teorico e pratico, a “educare le scienze e la razionalità” liberandole dalle insostenibili pretese di fissità e immobilità, arricchendo però il processo educativo di quello spirito scientifico e razionale, il solo in grado di impedirgli di ridursi al ruolo condizionante di produttore di soggetti non più in grado di quell’esercizio di libertà, e capace, al contrario, di reinserire l’uomo, consapevolmente, nel progetto di salvezza e di redenzione del quale è destinatario e cooperatore.

Parole chiave: Antropologia, Complessità, Sfida Educativa.

The anthropological devolution that inevitably involves rationality and science, becomes contextually educational revolution. In a virtuous exchange, the renewed effort, theoretical and practical, “to educate sciences and rationality”, can be anticipated. In this way they would be freed from the unsustainable pretensions of fixedness and immobility, enriching, however, the educational process from that scientific and rational spirit, the only one capable of preventing it from being reduced to a conditioning role of a producer of subjects no longer capable of that exercise of freedom, and capable, on the contrary, of reinserting man, consciously, in the project of salvation and redemption of which he is the consignee and co-operator.

Key words: Anthropology, Complexity, Educational Challenge.

1. Il dinamismo dell’educazione

Mettere in circuito l’educazione e la scienza pedagogica, significa mettere in moto un non indifferente processo di revisione semantica che produce risultati virtuosi non solo per chi si pone il problema di interrogarsi, oggi, sul significato e la prassi dell’educazione in una situazione definita di emergenza, ma anche per il significato dell’antropologia e le sue declinazioni, oggi chiamate in causa e accomunate anch’esse da quel destino di crisi, che sembra aver irreversibilmente colpito la razionalità occidentale e le sue espressioni (scientifiche, economiche, tecniche). Non è più un segreto per nessuno che la post-modernità si è qualificata proprio per

aver sottoposto ad analisi spregiudicata tanto la crisi della ragione, quanto quella, correlata, del concetto di uomo. Da Nietzsche in poi, questo esercizio di smascheramento dei punti di crisi della modernità, col suo concetto di razionalità e la traduzione, in particolare, sul piano della scienza dell'uomo, è divenuto oramai non prescindibile per chi voglia comprendere le dinamiche del nostro tempo, comprese quelle che riguardano più direttamente i processi educativi.

Proprio a partire da questi ultimi, lo stato di emergenza che li qualifica a diversi livelli, se non si indugia in atteggiamenti fatalistici e giustificazionisti, che si accontentano, al massimo, di descrivere sociologicamente i fenomeni socio-culturali nella loro manifestazione più evidente (e ovvia!), finisce col provocare quell'adeguato ripensamento, o *esercizio di discernimento*, che inesorabilmente coinvolge la realtà esistenziale e socio-culturale dell'uomo di oggi, che va colta, per ciò che riguarda i credenti, da una prospettiva antropologica capace di dare ragione dell'esperienza cristiana. Ma va detto che, anche analizzando il fenomeno educativo da una prospettiva, per così dire, "laica", lo stato di emergenza costringe, con onestà intellettuale, a rivederne gli statuti e a riaprire la discussione oltre i ristretti confini delle questioni metodologico - didattiche e organizzative, fino ai fondamenti antropologici che finiscono col riaprire, come dicevamo, la questione della scienza e della razionalità.

Il dinamismo dell'educazione, che, colto nella sua giusta dimensione, costruisce un ponte tra il già e il non ancora della storia e del destino dell'uomo, è, più di altre espressioni dell'umano, in grado di rappresentare la vocazione dell'uomo a farsi carico della storia, nel suo fluire ininterrotto, rimanendo solidamente ancorato ad un progetto di "*humanum*", che lo porti a trascendere la propria storicità, inserendosi nell'orizzonte regolativo di un piano di salvezza che non è tutto nelle sue mani operose. Intrascendibilità e trascendenza dell'umano e dell'uomo, ai quali è affidata la responsabilità non solo della loro sopravvivenza, ma anche quella del pianeta e di tutto ciò che contiene.

È proprio una non riduttiva considerazione dell'azione educativa a richiedere un ampliamento della prospettiva antropologica, in grado di prendere in adeguata e benevola considerazione il cammino che la natura umana, sul piano ontogenetico e filogenetico, ha compiuto lungo la strada accidentata della sua storia, in un'ottica di inclusività, in grado di non escludere nulla di ciò che ne ha costituito e continua a costituire il fondamentale carattere di "complessità".

Anche il progetto educativo deve prendere atto dei progressi di conoscenza prodigiosi sulla posizione dell'uomo nell'universo, tra due infiniti (cosmologia, microfisica); sulla nostra matrice terrestre (scienze della terra); sul nostro radicamento nella vita e nell'animalità (biologia); sull'origine e sulla formazione della specie umana e sul nostro radicamento nella biosfera (ecologia); sul nostro destino sociale e storico e, infine, sul nostro posto e ruolo responsabile nel progetto della creazione (teologia e metafisica). Bisogna, cioè, che le pedagogie e le prassi educative ten-

gano conto del fatto che tutte le scienze, tutte le arti, tutti i saperi, ciascuno dalla propria prospettiva, illuminano il fatto umano, anche se spesso queste luci sono separate da profonde zone d'ombra, che ci fanno sfuggire l'unità complessa della nostra identità e il progetto relativo all'educazione dell'uomo.

Non si realizza adeguatamente la necessaria convergenza delle scienze e dei saperi, necessaria per ricostruire la condizione umana. Questo provoca quella situazione di frammentarietà che ricadendo sul concetto e sulla pratica dell'educazione ne ha provocato la crisi e lo stato di vera e propria emergenza.

Assente dalle scienze del mondo fisico (sebbene sia anche una macchina termica), separato dal mondo vivente (sebbene sia anche un animale), l'uomo nelle scienze è quasi sempre spezzettato in frammenti isolati. In effetti, il principio di riduzione e quello di disgiunzione, che hanno regnato nelle scienze, impediscono di pensare l'umano. L'era strutturalista ha fatto di questo ostacolo una virtù e Lévi-Strauss ha anche potuto dichiarare, tanto provocatoriamente quanto impropriamente, che lo scopo delle scienze umane non è di svelare l'uomo, ma di dissolverlo: non è stato questo, *mutatis mutandis*, l'obiettivo delle filosofie della fine o della morte del soggetto?

È il modo in cui conosciamo che spesso inibisce la nostra possibilità di concepire il complesso umano e di progettare lo sviluppo educativo. L'apporto inestimabile delle scienze non dà i suoi frutti: "Nessuna epoca quanto la nostra ha accumulato sull'uomo conoscenze così numerose e diverse...; nessuna epoca è riuscita a rendere questo sapere così prontamente e così facilmente accessibile. Eppure nessuna epoca ha saputo meno che cosa è l'uomo" (Heidegger).

L'uomo rimane "questo sconosciuto" oggi *più per cattiva scienza* che non per ignoranza. Da qui il paradosso: più conosciamo, meno comprendiamo l'essere umano. Disintegrando l'umano si eliminano lo stupore e l'interrogazione sull'identità umana, e sul suo valore creaturale non solo, ma si spegne anche l'interrogazione sulla natura *tout-court*. Dobbiamo riapprendere a interrogarla. Improvvisamente, come ha affermato Heidegger, interrogare fa andare in frantumi l'isolamento delle scienze in discipline separate e la scissione che domina le scienze dell'uomo. Per compiere l'interrogazione, secondo l'indicazione di Descartes, non si deve scegliere una scienza particolare; le scienze sono tutte unite tra loro e dipendono le une dalle altre, ma si deve accrescere la luce naturale della propria ragione; bisogna evitare di pensare troppo poveramente l'umanità dell'uomo.

2. L'uomo intero e ricco di bisogni

Per esorcizzare il rischio dell'impoverimento dell'umanità dell'uomo, l'uomo non va ridotto all'uomo, ma va colto tra l'altro nel suo legame indissolubile, con la prospettiva di trascendenza. Abbiamo perciò bisogno di un pensiero che cerchi di riunire e organizzare le componenti (biologiche, culturali, sociali, individuali e spirituali) della complessità umana e di iniettare tutti questi apporti nell'antropo-

logia e nel processo educativo, liberato dall'attuale situazione di emergenza. Nello stesso tempo ciò significa riprendere la concezione "dell'uomo intero" complessificando e approfondendo questa nozione, integrandola con i necessari riferimenti all'essere corporale, alla psiche, alla nascita, alla morte, alla giovinezza, alla vecchiaia, alla donna, al sesso, all'aggressività, all'amore, alla trascendenza. Abbiamo bisogno, insomma, di un approccio esistenziale, che sappia riconoscere l'importanza dell'angoscia, del dolore, dell'estasi, dell'uomo "intero", grazie a quell'apertura antropologica che di per sé è piena di indicazioni importanti per chi voglia porsi, oggi, in prospettiva educativa.

Ma val la pena di soffermarci sul richiamo aristotelico all'uomo "intero", che ci consente quell'apertura antropologica di per sé piena di indicazioni importanti per la direzione che stiamo privilegiando.

Partendo, infatti, da una base filosofica fondata sul concetto aristotelico di essere umano "intero e ricco di bisogni" e su quello che possiamo definire liberalismo neo-aristotelico, in cui il fatto di essere un "animale con bisogni" è altrettanto importante del possesso della ragione, si può dire che ogni concezione dei diritti, della libertà, della stessa dignità umana, con i vincoli, la dipendenza e le interdipendenze create da questa condizione costitutiva, viene risemantizzata. Per intenderci, conviene qui recuperare il valore esemplare del tema aristotelico della felicità (Aristotele, *Etica a Nicomaco*, L. I, 2, 1095a), esemplare perché serve a mettere in evidenza la non nascosta esigenza di approdare a una teoria che però non sacrifichi la diversità della vita e della prassi. E, infatti, quando lega la felicità al bene supremo dell'uomo, Aristotele pensa a quest'ultimo come a quella condizione di vita in cui la natura umana giunge a realizzare se stessa, in quanto poter-essere dell'uomo nella sua prassi e nella condotta di vita (*bios*). Ma, per evitare i rischi di una chiusura nella "natura umana", e quindi in un concetto astratto di uomo, Aristotele rimanda alla *società dell'ordinamento politico*, fa irrompere la *polis* nella storia dell'uomo, perché la *polis* è in grado di mostrare a che punto sia possibile fare riferimento ad un concetto di natura umana, colto nella *concretezza* della sua manifestazione, in un contesto anch'esso concreto: "il concetto stesso dell'uomo come essere razionale che può essere trovato e sviluppato vive dove c'è la *polis*. La teoria non può produrre nessun concetto di natura, se questa non è in qualche modo attuata; la *polis* non può essere dedotta, ma dev'essere già data come ordinamento razionale, perché da essa si possa formare un concetto che diventa poi normativo per ogni società umana". È nella concretezza della *polis* che si costruisce l'indispensabile opzione per il singolo e per la singolarità, proprio perché coniugata con un'ipotesi di città (la *polis*) che si qualifica in tutto il suo significato umano in quanto si fa garante della libertà dei cittadini di essere se stessi. Qui si disegna una città che si sostanzia della *ricchezza dei* singoli, che si sostiene attraverso il pluralismo delle singolarità e si cimenta col sentimento dell'*amicizia* e non solo con quello della giustizia, e che quindi, non può che essere concepita come un "tutto

composto”, come un “intero”. D’altro canto, solo nella realtà della città l’uomo ha la possibilità di realizzarsi come uomo-intero, sottratto all’astrattezza della mera individualità, attraverso un itinerario, ben chiaro nella *Politica* di Aristotele, che dalla vita personale conduce all’uomo “intero”, passando per l’esperienza della *polis*. Un’esperienza, quella della *città*, che non distrugge le esperienze precedenti ma tutte le comprende, per presentarsi appunto come l’*intero*. Così ingloba, senza annullarla, l’esperienza della casa, in cui il per la prima volta l’individuo esce dal suo isolamento, costituendo quelle relazioni di parentela e di amicizia che sostanziano la vita del singolo, “il quale vive come ‘compagno di tavola’ (Caronda) e come ‘compagno di mensa’ (Epimenide) nella “casa” che è la comunità della vita quotidiana” (Ritter, 1983, XX).

3. La sfida della complessità

Alla ricerca dell’esperienza dell’intero, Hegel, da parte sua, si sposta dalla città alla “relazione religiosa”, che è per lui una cosa con l’amore e nella quale “l’amato non ci è contrapposto, ma è uno con la stessa essenza; vediamo solo noi stessi in lui, e tuttavia esso è pur sempre diverso da noi” (Hegel, 1972, p. 528). Un miracolo che si riscontra soltanto nella natura, cioè nella totalità della vita, in cui va cercata la connessione tra soggetto e oggetto, io e l’altro, alienazione da Dio e riconciliazione con Lui. La riconciliazione è posta, infatti, nell’amore e nella pienezza della vita, che consente di non diffidare dell’altro, giacché soltanto una *natura intera* “penetra in un istante in un’altra, ne avverte l’armonia e la disarmonia” (Hegel, 1972, p. 403). La *natura intera* è la *vera ricchezza*, che non tollera la tracotanza e l’arroganza della cattiva ricchezza di chi dà e di chi riceve, e respinge l’alienante “linguaggio della disgregatezza”, che si instaura tra chi ha e chi non ha, e che produce soltanto indignazione e rivolta (Hegel, 1972, pp.66-70). Mettere in crisi la *natura intera*, che è come dire mettere in crisi l’unità dell’uomo (e degli uomini), significa ritornare alla divisione, riprodurre l’ostilità di una parte della vita costretta entro la logica della produzione e dello sfruttamento, in cui domina l’urgenza dell’*avere*, a totale danno dell’*essere*.

Da qui nasce la *sfida della complessità* che s’innerva nei processi della conoscenza, obbligandola ad un cambio epistemologico radicale in cui l’uomo viene considerato, oltre ogni arbitrario riduttivismo, non solo come *sapiens, faber, oeconomicus*, ma anche *demens, ludens, consumans, orans*.

La “comprensione” della natura umana poggia, quindi, su una nuova sfida, che diventa anche una sfida per l’educazione e le scienze pedagogiche, sollecitate a una nuova apertura epistemologica. Parliamo della “complessità”, alla quale dedichiamo qualche passaggio essenziale, procedendo *dal pre-giudizio del semplice, all’intrascendibilità del complesso*.

“Il semplice è sempre il semplificato” ci rammenta Bachelard, quasi a metterci in guardia sui rischi della pretesa della ragione occidentale di avocare a sé tutto il

senso del mondo.

“La fisica occidentale non ha soltanto disincantato l’universo, lo ha desolato. Niente più geni, spiriti, anime, niente più anima. Niente dèi; al massimo un Dio, ma *altrove*, niente più esseri, niente più esistenti, a eccezione degli esseri viventi, che abitano certo nell’universo fisico, ma appartengono a un’altra sfera. La fisica di fatto può definirsi privatamente: ciò che non ha vita” (Morin, 1977, p. 425).

Questo senso di “desolazione” viene svelato da Nietzsche con toni drammatici, forse mai registrati prima. Anche gli dèi, il cui invocato intervento diretto poteva arginare il corso rovinoso dell’azione umana, sono da tempo scomparsi. Non abitano più tra noi! Come proclama Hölderlin. E Nietzsche nell’aforisma 125 della *Gaia scienza*: “Dove se ne è andato Dio? *Siamo stati noi ad ucciderlo*. Ma come abbiamo fatto questo? Come potremmo vuotare il mare bevendolo fino all’ultima goccia? Dov’è che si muove ora? Dov’è che ci muoviamo noi? Via da tutti i soli? Non è il nostro eterno precipitare?” (Nietzsche, 1979, p. 123). Più recentemente il teologo-filosofo Joseph Ratzinger ha ribadito la desolazione che si coglie nella modernità, a seguito delle “patologie minacciose della religione e della ragione - patologie che necessariamente devono scoppiare quando la ragione viene *ridotta* a tal punto che le questioni della religione e dell’*ethos* non la riguardano più” (Ratzinger, 2006).

4. La prospettiva ecologica e la carezza pedagogica

Questi concetti sono sempre aperti su un aldilà, un ‘meta’ da cui sono sempre meno dissociabili quando sono più complessi. In questo senso, la *dimensione ecologica* deve essere presente in ogni osservazione e in ogni pensiero, tutto deve essere ecologizzato, e tutto deve essere visto in un meta-sistema e in una meta-prospettiva. La “prospettiva ecologica” che anima, tra l’altro, il paradigma della complessità, insieme a quest’ultimo si pone come cifra di una modificazione culturale e, perché no, metodologica, che si è rivelato qui impegnato, almeno, a ridurre l’effetto di dispersione che si registra in alcune prospettive teoretiche e pratiche che hanno caratterizzato l’età moderna, forse poco attenta verso i richiami hegeliani all’unità, se non del tutto avversa ad essi, per l’evidente e legittima preoccupazione degli effetti, non solo speculativi, della sintesi definitiva.

Di fronte a questa denuncia che coinvolge tutta la post-modernità, va preso atto, anche in prospettiva pedagogica, che siamo di fronte a un grande mutamento di base. Non si ha più entità di partenza per la conoscenza: il reale, la materia, la mente, l’oggetto, l’ordine ecc. Si ha un gioco circolare che genera quelle entità che appaiono come altrettanti momenti di una produzione. Con ciò non ci sono più alternative inesorabili tra le entità antinomiche che si disputavano la sovranità ontologica: le grandi alternative classiche, Spirito/Materia, Libertà/Determinismo si assopiscono, si residualizzano, diventano obsolete. Scopriamo persino che il materialismo e il determinismo, *che si reggevano a costo dell’esclusione dell’osser-*

vatore/soggetto e del disordine, sono altrettanto metafisici dello spiritualismo e dell'idealismo. *Il vero dibattito, la vera alternativa si hanno ormai tra complessità e semplificazione* (Morin, 1977, pp. 44 - 45) .

L'analisi chiama la sintesi che chiama l'analisi, all'infinito, in un processo produttore di conoscenza. Perciò il principio di complessità non è anti-analitico né anti-disgiuntivo. Solo non si disperde nella totalità-sintesi, pur non dissolvendo questa inevitabile istanza della coscienza e della scienza. Il paradigma di complessità è quindi di struttura differente rispetto a tutti i paradigmi di semplificazione concepiti o concepibili, fisici o metafisici. Crea un nuovo tipo di giuntura, l'anello. Crea un nuovo tipo di unità, che non è di riduzione, ma di circuito.

*“La complessità fuorvia e disarciona perché il paradigma regnante rende ciechi alle evidenze che non può rendere intelligibili. Così l'evidenza che noi siamo a un tempo esseri fisici, biologici, umani e spirituali è occultata dal paradigma di semplificazione, che ci comanda o di ridurre l'umano al biologico, o il biologico al fisico o di disgiungere questi tre caratteri come entità incommunicabili. Ora il principio di complessità ci permette di percepire questa evidenza rimossa, di meravigliarci e di cercare un'intelligibilità non riduttrice della persona umana. La complessità, in questo senso, esuma e rianima le domande innocenti che siamo stati abituati a dimenticare e disprezzare. Ciò significa che ci sono più affinità tra la complessità e l'innocenza (446) che tra l'innocenza e la semplificazione. La semplificazione è una razionalizzazione brutale, non un'idea innocente. La virtù del *Discorso della montagna*, dell'innocente rousseauiano, dell'idiota dostoeskiano, del semplice di spirito puskiniano che piange in Boris, sta nell'essere egli fuori del regno dell'idea astratta: questi innocenti esprimono la più ricca complessità comunicazionale che la vita abbia saputo far sorgere, quella dell'amore. Ci appaiono al pensiero astratto inscindibile che qualifica l'amore: l'amore è complessità emergente e vissuta, e la computazione più vertiginosa è meno complessa della minima carezza”* (Morin, 1977, pp. 446-47).

La carezza “pedagogica” tiene conto e fa esplodere questa nuova e antica espressione di “innocenza”. Si tratta di un'impostazione che vuole consentirci di porre finalmente in termini di scienza pedagogica quel principio che avremmo potuto credere soltanto “filosofico”: non è eliminando il conoscente che si va verso la conoscenza complessa.

La conoscenza diviene così necessariamente una comunicazione, costituendosi a fondamento di quella “società della comunicazione”, ovvero “società della conoscenza”, preconizzata negli ultimi tempi, e che richiede, come inevitabile, la costituzione di un anello tra conoscenza (di un fenomeno, di un oggetto) e la conoscenza di questa conoscenza. Proponendo il termine “umano” in modo così ricco, contraddittorio, ambivalente, è evidente quanto questo diventi complesso per le menti formate nel culto delle idee chiare e distinte, e che pretendano di rinchiusere l'umano entro la riduttiva definizione del determinismo biologico e so-

ciologico. Ciò apre ad un ulteriore compito, quello di impegnarsi in una integrazione riflessiva dei diversi saperi concernenti l'essere umano. Si tratta non di sommarli, ma di legarli, di articularli e di interpretarli, senza limitare la conoscenza dell'umano alle sole scienze, considerando la letteratura, la poesia, l'arte, la fede non solo come mezzi di espressione estetica, ma anche come mezzi di conoscenza. Va integrata la riflessione filosofica sull'umano, nutrendola certo delle acquisizioni scientifiche e tecnologiche, ma anche spirituali, teologiche e pedagogiche. La conoscenza dell'umano deve includere una parte introspettiva; se è vero, come ha sostenuto Montaigne, che ogni individuo singolare "porta in sé l'intera forma della condizione umana". Allora ogni processo educativo deve essere finalizzato a creare nell'uomo, finalmente inserito dinamicamente in quel processo, verità di valore universale, che lo mettano in grado di appropriarsi più adeguatamente della sua storia, senza perdere di vista il suo destino di trascendenza.

La rivoluzione antropologica, che coinvolge inevitabilmente la razionalità e la scienza, diviene contestualmente rivoluzione educativa. In uno scambio virtuoso, è preconizzabile il rinnovato impegno, teorico e pratico, a "educare le scienze e la razionalità" liberandole dalle insostenibili pretese di fissità e immobilità. Ciò produrrebbe l'arricchimento del processo educativo con lo spirito razionale e scientifico, il solo in grado di impedirgli di ridursi al ruolo condizionante di produttore di soggetti non più capaci di esercizio di libertà, promuovendo, al contrario, l'inserimento dell'uomo, consapevolmente, nel progetto di salvezza e di redenzione del quale è destinatario e cooperatore.

Bibliografia

- ARISTOTELE, *Etica a Nicomaco*.
- HEGEL G. W. F. (1972), *Fenomenologia dello spirito*, Firenze: Nuova Italia.
- HEGEL, G. W. F. (1972), *Scritti teologici giovanili*, Napoli: Guida.
- MORIN, E. (1977), *La méthode I. La nature de la Nature*, Paris: Editions du Seuil; tr. it., (2001). *Il Metodo I. La natura della natura*, Milano: R. Cortina Editore.
- NIETZSCHE F. (1979), *La Gaia scienza*, Torino: Einaudi.
- RATZINGER J. (2006), *Discorso di Regensburg (ex manuscritum)*.
- RITTER J., (1983), *Metafisica e politica*, Casale Monferrato: Marietti.
- SIGNORE M., (2006), *Lo sguardo della responsabilità. Politica, economia e tecnica per un antropocentrismo relazionale*, Roma: Studium.