

Da un'educazione del «grosso animale» a una filosofia dell'educazione fronetivamente intesa

Loretta Schievano*

* Saggista, illustratrice; lorischievano@libero.it

Sunto. In quale statuto, quadro disciplinare, presupposto si può inserire una filosofia dell'educazione e le sue prospettive di indagine oggi? Con quale criterio può affrontare ad un tempo l'«educativo» e il «filosofico» in vista di una filosofia dell'educazione? La lezione francofortese e il pensiero di Günter Anders risultano ad un tempo preziosi per il modo in cui hanno esaminato i meccanismi del condizionamento sociale che riguardano anche quelli educativi, oltre che culturali e politici, sviscerando quella che secondo Platone era l'opinione del «grosso animale».

Parole chiave: Filosofia dell'educazione, scuola di Francoforte, Loretta Schievano; Günter Anders.

Abstract: In which statute, disciplinary framework, assumption can a philosophy of education and its perspectives of inquiry be investigation today? With what criterion can the "educational" and the "philosophical" be approached at the same time in view of a philosophy of education? The Francofortese lesson and the thought of Günter Anders represent a precious time for the way in which they examined the mechanisms of social conditioning that also concern educational, as well as cultural and political, dissecting what according to Plato was considered that of the «big animal ».

Keywords: Philosophy of education, Frankfurt school, Loretta Schievano, Günter Anders.

1. Introduzione

Una filosofia dell'educazione si è rilevata una prospettiva privilegiata ed essenziale per riflettere, analizzare, e attraverso cui affrontare gli interrogativi, i problemi, le questioni relative a quanto può dirsi pedagogico o educativo.

Il criterio di una filosofia dell'educazione si pone in termini sia riflessivi che metariflessivi, nel considerare ogni aspetto rientri in una prospettiva conoscitiva, che metodologica, teorica, speculativa, ma anche epistemologica, gnoseologica, logica e, poi, pratica (in senso etico-morale). Infine si pone come criterio critico: come critica del contesto socio-economico e politico in cui l'"oggetto" educazione si trova inserito e, quindi, inevitabilmente condizionato. Per questo, il genitivo filosofia "della" pedagogia è soggettivo ed anche oggettivo, e sta ad indicare il ruolo prospettico di un approccio filosofico all'educazione.

Ma il suo carattere si profila anche di natura relazionale. Nel senso di quanto comporta il relazionarsi ad un sé: cioè il riconoscimento del ruolo mai completamente trasparente della soggettività; e del suo relazionarsi con un'alterità. Tale relazionarsi ad un'alterità comporta anche tutto ciò rientri in quanto può dirsi cultura, società, istituzioni, sapere e rapporto educativo, in un dialogo attento e aperto ad altre prospettive disciplinari – seppure secondo un'autonomia e distinzione dalle stesse. In uno sguardo critico-conoscitivo, dunque, su quanto si definisce, e si può definire pedagogico, o «educativo» sullo sfondo, o nell'evidenza, di quanto, nello stesso tempo, rientra in un orizzonte culturale, sociale, economico e politico.

Una filosofia dell'educazione non può non aspirare, quindi, anche a un dialogo aperto con un sé che è anche una coscienza e un'autocoscienza – nei termini in cui Hanna Arendt (1987) definiva il dialogo della coscienza come di un «due in uno», coscienza di sé come coscienza dell'altro in noi. Autocoscienza, non meno, come metariflessione su quanto appartiene a uno spazio relazionale che si costituisce nel

linguaggio. Humberto Maturano e Ximena Dávila auspicano una «biologia» dell'educazione in cui «...L'operazione che dà origine all'autocoscienza ha a che vedere con la riflessione all'interno della distinzione di chi distingue, che si fa possibile nell'ambito delle coordinazioni di azioni nel momento in cui c'è il linguaggio» (Maturano & Davila, 2006, pp. 31-32). Un dialogo che volto a comprendere le dinamiche che coinvolgono tutto ciò può rientrare nella prospettiva di un discorso filosofico riguardante cosa sia, e cosa può definirsi «educazione», non può non partire e fare ritorno anche su uno sguardo critico sul sé. Nel senso di un rapporto anche con quanto di strutturalmente «sociale» ci appartiene. Tentativo che concerne, di conseguenza, anche il cercare il modo in cui si è sedimentato in noi una struttura del sociale. Secondo quali forme ideologicamente condizionanti, e in base a quali meccanismi ciò sia avvenuto in noi più o meno profondamente e, più o meno, pacificamente; e in che misura e sotto quali forme la dimensione che definiamo «società» determini il ruolo della nostra soggettività, in vista anche di un successivo suo momento educativo. Nello stesso tempo, riguarda lo studio dell'idea di "uomo", oltre che di un'idea di "cultura" e di "società". Prevedendo, quindi, anche una riflessione e un'analisi di carattere antropologico, oltre che filosofico.

Tale relazionarsi non può, così, non comprendere anche un autorelazionarsi del teorico dell'educazione e dell'educatore.

La prospettiva è, giocoforza, uno sguardo sia introspettivo sia critico, su quanto di ideologico è sotteso in questo tipo di sapere, nel momento in cui lo si consideri, o lo si voglia intendere, come tale.

Per questo l'ambito da cui si pone una «filosofia dell'educazione» non può restringersi in termini puramente disciplinari, ad esempio in confini meramente pedagogici o di una scienza dell'educazione, nonché in base a come prescritto dalle stesse strutture derivate da quanto può considerarsi istituzionalmente sociale, e con le stesse pretendere poi di descrivere e tentare di comprendere le medesime.

In quanto disciplina eminentemente speculativa e inevitabilmente critica e metacritica una filosofia dell'educazione può ritenersi disciplinare, semmai, in senso lato ed ulteriore, come base da cui partire, traendo, di volta in volta, quanto di più utile da ogni ulteriorità conoscitiva; ad es, da altre discipline come: pedagogia, scienza dell'educazione, psicologia, sociologia, filosofia nei suoi diversi approcci, neuroscienze e così via. Questa apertura allarga la visuale, per cogliere quanto più possibile ogni intreccio, ogni rimando ad altre prospettive disciplinari. Mino Conte (2016, p. 35) parla, a questo proposito, di coscienza pedagogica come quanto nel suo momento progettuale è «un'idea impossibile che dispone azioni di cura lungo un'eccedenza di senso».

2. La lezione francofortese come paradigma critico per una filosofia dell'educazione

La lezione francofortese risulta centrale, in questo senso, per una riflessione filosofica in merito all'educazione. Anche perché rappresenta una tappa fondamentale e inalienabile per una riflessione su quanto di ideologico rechi con sé ogni pratica pedagogica più o meno ufficialmente consacrata, protocollata, resa fruibile nel contesto dei vari apparati educativi e formativi istituzionalizzati in cui gioca un ruolo fondamentale l'idea di «educazione».

Ideologica è, da questa prospettiva un'idea funzionalistica, applicativa, «pragmatica» nel senso in cui ne dà Gunter Anders (2003): un'«immagine pragmatica del mondo» in base alla quale facciamo nostri modelli di comportamento (*behaviour patterns*) sollecitati, quando non inculcati più o meno pressantemente in noi, di presupposti educativi e/o pedagogici.

È un discorso che riguarda il pensiero, l'agire ideologico in cui è immerso il nostro vivere, la nostra quotidianità, e che necessita, dunque, quanto mai di dispiegarsi come momento preliminare e, in ogni caso,

ineludibile a ogni conoscenza che tratti tutto ciò rientri in una riflessione (nel senso anche di opporsi a una «non-riflessione»)¹ sul nostro vivere concreto e, a maggior ragione, nell'ambito di una filosofia dell'educazione.

I *behaviour patterns* di cui parla Gunter Anders² sono modelli attraverso cui il potere economico-politico agisce. E agisce a ogni livello (Foucault, 1977), e in modo tale da non necessitare più di una sua diretta riconoscibilità, perché a ogni livello si intesse un subliminale comando verso il quale le dinamiche sociali hanno insegnato a rispondere in modo irriflesso e automatico e, soprattutto, inconsapevole. L'esercizio riflessivo ha a che vedere, quindi, anche con un esercizio di natura educativa e pedagogica.

3. Il sapere generale ed educativo nell'ottica ideologica del «grosso animale»

Coinvolto in questa dinamica è, inevitabilmente, anche il sapere – come socialmente istituito e tradizionalmente trasmesso nell'arco storico-naturale.

Platone chiamava tutto ciò l'opinione del «grosso animale» (Platone, *La Repubblica* - Libro VI, 493 a-d.) riconoscendo al sapere un'origine mistificante e mistificatoria: è l'azione concertata di una collettività che si assoggetta a un'opinione che poi diventa «sapere», riferimento a cui

¹ Ernesto De Martino, (1948) opera una riflessione significativa a questo riguardo, tramite quello che definisce un vivere secondo una sorta di automatismo, rappresentato, in particolare, dalla «crisi della presenza»: una forma di lasciarsi vivere, di farsi attraversare dai momenti della vita, invece di viverli consapevolmente in una presenza sempre viva a sé stessi oltre che agli altri, al mondo. Ciò che, in alcuni casi, rappresenta una fuga regressiva in sé stessi, al fine di fronteggiare i momenti di crisi dell'esistenza; fuga attuata anche, secondo De Martino, mediante «dispositivi» magici e religiosi.

² Citato in (Conte, 2016, p. 57).

attingere e su cui regolamentare la prassi quotidiana, e adeguare una propria forma mentis.

Si tratta, quindi, di una «bestia sociale» (Weil, 1974 , p. 63) quella per cui si interroga Socrate (Platone, libro VI, 492 c-493):

Quale educazione individuale può resistere, può evitare di essere sommersa da quei biasimi e da quegli elogi, di essere trascinata a caso dai flutti? Egli pronuncerà allora cose belle o brutte in conformità al parere degli altri, si attaccherà alle stesse cose cui essi si attaccano, diverrà simile a loro. Perché non c'è, non c'è mai stato, non ci sarà mai altro insegnamento concernente la morale se non quello della moltitudine.

Non sarebbe costui» dice Socrate riferito a tale «grosso animale», «uno strano educatore? Ebbene, tale è esattamente colui che pensa che la sapienza sia costituita dalle avversioni e dai gusti di una moltitudine radunata, che si tratti di pittura, di musica o di politica. Ebbene, se uno ha contatti con la moltitudine e le comunica una poesia o un'altra opera d'arte o una concezione politica, se si sottomette alla moltitudine al di fuori dell'ambito delle cose necessarie, una ferreanecessità lo indurrà a fare ciò che la moltitudine approva.

Simone Weil precisa che le opinioni del grosso animale non sono necessariamente contrarie alla verità (Weil, 1974, p. 64) :

... l'animale ama alcune cose cattive e odia alcune cose buone; d'altra parte vi sono cose buone che ama e cose cattive che odia. Ma laddove le sue opinioni sono conformi alla verità, sono essenzialmente estranee alla verità». È certo che tutte le virtù «hanno la loro immagine nella morale del grosso animale.

Da questa prospettiva il potere è qualcosa di fluttuante che può, incidentalmente, corrispondere a una verità, senonché proprio in questa più o meno casuale coincidenza tale verità non è data se non in un gioco di specchi in cui la stessa coscienza di questa possibile verità sfugge,

sguscia via appena si tenti di afferrarla: infatti, in che modo può darsi il pensiero di questo stesso suo coincidere della verità, laddove appare, per di più, casuale?

Soprattutto considerando che tutto quanto ci presenta tale «sistema» o «pseudo-mondo» ci è presentato allo scopo «di coprire il reale [...] con l'aiuto del reale stesso; cioè di far scomparire il mondo dietro la sua immagine» (Conte, 2003, p. 55).

Si tratta delle immagini, o modelli che lo «pseudo-mondo» di cui parla Anders ci imprime e di cui non avvertiamo neppure la pressione dello stampo che ci viene imposto, come accade per «i pesci delle profondità marine» che «non sentono la pressione dell'oceano» che «grava su di loro» (Conte, 2016, pp. 59-60). Meccanismo che ricorda il misconoscimento dell'occultamento operato nei confronti della verità e della realtà narrato nel mito platonico della caverna, dove il prigioniero costretto ad osservare nient'altro che le ombre proiettate di fronte a sé nella caverna, e non conoscendo altra realtà che quella, le crede rappresentative della verità e unica espressione del reale (Platone, *La Repubblica*, 514 b – 520 a.). Allo stesso modo giunge difficile in saperi che concorrono e, in alcuni casi, presiedono alla formazione di conoscenze educative, come ad. es. la psicologia e la psichiatria, poter cogliere quanto di ideologico contengono. Michel Foucault, ad esempio, si poneva il problema del loro rapporto con le strutture economiche e politiche della società. Difficile da risolvere in quanto il profilo epistemologico della psichiatria è «tenue», affermava; per quanto, tradizionalmente, essa si trovi collocata nel novero delle scienze «esatte». Nel caso di una scienza così «dubbia» risulta difficile cogliere in modo più «certo» il «groviglio degli effetti di potere e di sapere» (Foucault, 1977, p. 4), perché profondamente implicata nelle strutture sociali.

Quanto più una «scienza» si avvicina a tematiche che concernono l'uomo – cosiddette, dunque, umanistiche – il sapere, per quanto fondato o, quanto meno, ratificato, si ambigua.

4. Ambiguità ontologica

Un esempio di ambiguità dei saperi e del loro uso, se non propriamente ideologico, certamente condizionato e condizionante, ci viene dato anche da Ronald David Laing. Nel caso specifico riferendosi al nostro modo di concepire e percepire le cose così come sono culturalmente introiettate in noi, creando paradigmi di pensiero che appartengono al modo in cui è strutturato il nostro sapere, ma anche dal modo in cui è strutturata la nostra «grammatica del sentire», lo stesso linguaggio con cui comunichiamo. Così come dal nostro modo di concepire la malattia mentale, nel suo stretto legame all'ambito educativo in cui quasi sempre, almeno secondo Laing, essa si origina. Anche la malattia, come ogni devianza, ma anche ogni assoggettamento a una realtà che in qualche modo ci viene imposta provengono da un apparato linguistico e di pensiero in gran parte ideologicamente costruito.

Ronald Laing (1979, p. 109) fa il seguente esempio:

... noi abbiamo un termine per definire uno che si sente perseguitato mentre la maggioranza intorno a lui pensa che non lo sia: paranoia. Non è una semplificazione eccessiva dire che la paranoia nasce dalla sensazione di non potersi fidare di nessuno; dall'idea che, "in effetti" (e mettiamo in effetti tra virgolette) sembra di non potersi più fidare di niente e di nessuno. Ma non abbiamo parole per definire una situazione nella quale uno non riesce a rendersi conto di essere perseguitato anche se lo è; né esiste una parola per il fatto di perseguitare la gente senza rendersene conto.

Cercando di chiarire meglio l'esempio Laing si richiama ai fatti storici della persecuzione nazista degli ebrei: costoro rispecchiavano il secondo caso (di perseguitati inconsapevoli o che, seppur consapevoli, almeno nella fase iniziale, sottostimarono l'«opera» nazista attuata nei loro confronti e che eufemisticamente i nazisti definirono nell'ultima fase storica della persecuzione «soluzione finale»); i nazisti, viceversa,

rappresenterebbero per Laing il primo caso (coloro che si sentivano perseguitati pur non essendolo, dunque dei soggetti paranoici, tuttavia socialmente approvati in questo stesso atteggiamento paranoico, rientrando in una condizione persino di crismatica normalità).

Evidentemente, l'atteggiamento di fiducia, del fidarsi e affidarsi a qualcuno, istituzione o persona, non importa in quale grado e misura, è avvertito come un atteggiamento consono o, persino, incoraggiato dalla governance (ovvero, da una tipologia di «grosso animale»). Allo stesso modo, non risulta particolarmente divisato chi eserciti azioni persecutorie, specie se direttamente richieste o, più o meno, tollerate dalla stessa fonte di potere.

Al contrario, è da vedere con sospetto chi presenti atteggiamenti critici o sospettosi («paranoici»), specie se rivolti a istituzioni od organi rappresentativi del potere.

Dice Laing (1979 , p. 7) **in** *L'io diviso*:

L'obiezione più seria che si può fare al vocabolario tecnico attualmente usato per descrivere i pazienti psichiatrici è che esso consiste di parole il cui effetto è di dividere l'uomo, in modo analogo alle fratture esistenziali che qui vogliamo descrivere. Ma di queste fratture esistenziali non si può dare un resoconto adeguato se non si parte dal concetto di un tutto unitario, e nessun concetto simile esiste, né potrebbe essere espresso, entro il sistema linguistico in uso in psichiatria o in psicoanalisi.

In questo caso, osserva Laing, invece del legame originale Io e Tu, si prende un singolo uomo isolato concettualizzando i suoi vari aspetti (Io, Super-Io, Es) e interponendoli a ogni rapporto con l'Altro. Il rapporto tra individui avviene così in un'interazione tra menti, non senza «barriere» interposte in un rapporto che avviene essenzialmente a partire dall'individuo. Ciò non avviene solo nella metapsicologia freudiana classica, ma anche in ogni teoria che parte dall'uomo, astraendolo dal rapporto con un'alterità.

Il compito di cercare di ricomporre i «pezzi» frammentari di un sé diviso, concettualmente e verbalmente, non sarà così diverso da quello compiuto da quello stesso sé dal suo interno (Laing, 1979, pp. 7-8).

L'ambiguità che confonde e livella, agisce non solo nel macrocosmo del pseudo-mondo, della collettività, formato a partire da ogni ambito istituzionale: scuola, sistema mediale, e apparati di cura terapeutica; ma anche nel microcosmo familiare fin dalla nascita mettendo in atto meccanismi psicopatologici più o meno latenti che sviluppano, in alcuni casi, patologie psichiche vere e proprie nei bambini, in altri casi disadattamenti e nevrosi, in altri ancora comportamentismi più o meno evidenti e più o meno avvertiti dagli stessi individui colpiti nell'arco della crescita e oltre.

La comunicazione che si instaura, anche in ambito educativo, è quella ambigua propria del cosiddetto «doppio legame». ³ Bateson ne è il principale teorizzatore. Il doppio legame è un rapporto comunicativo in cui ciò che si comunica dà luogo nel contempo a due comunicazioni contrastanti, di conseguenza disorientanti, come ad esempio comunicare con le parole un contenuto, ma con gli atteggiamenti (la comunicazione para-verbale) l'esatto contrario. Da cui deriverebbero nel bambino poi adulto disturbi psichici più o meno gravi, come ad es. la schizofrenia.

³ Marcello Bernardi (1979) illustra magistralmente il meccanismo del doppio legame nella sua nota poesia *Discorso ad u bambino*: «Se ti dicono sempre che sei bravo, sta' in guardia: / qualcuno cercherà di sfruttarti. / Se ti dicono sempre che sei intelligente, sta' in guardia: / qualcuno cercherà di farti schiavo. / Se ti dicono sempre che sei buono, sta' in guardia: / qualcuno cercherà di opprimerti. / Ma / Se ti dicono Studia, non temere; / tu potrai fare un mondo senza scuole; / se ti dicono Taci, non temere; / tu potrai fare un mondo senza bavagli; / se ti dicono Obbedisci, non temere; / tu potrai fare un mondo senza padroni; / se ti dicono Chiedi perdono, non temere: / tu potrai fare un mondo senza inferni. / Non credere / A chi ti comanda, a chi ti punisce, / a chi ti ammaestra, a chi ti insulta, a chi ti deride, / a chi ti lusinga, a chi ti inganna, a chi ti disprezza. / Essi non sanno che tu sei ancora un uomo libero».

Ad agire nel modo più insidioso è, quindi, anche un mesocosmo che si interpone, ma anche si interconnette, tra l'ambito del macro-mondo (o pseudo-mondo) che tende ad annullare l'individualità, la singolarità come espressione individuale, e il «micro» mondo familiare, che è anche basilariamente ed inevitabilmente culturale e linguistico.

Il rapporto sapere/ideologia/finzione/ambiguità⁴ si può prospettare quindi come un ulteriore paradigma critico per una filosofia dell'educazione; per comprendere le dinamiche sottostanti e condizionanti del nostro modo di pensare e di praticare quanto è dato per noi essere «educativo». Così come la rete che unisce, per non dire unifica, i vari saperi in un «tutto» omnicomprensivo e omologante dove ogni cosa deve trovare una spiegazione e una sua collocazione, una sua pertinenza, e anche opportunità di tipo strumentale può, nel suo impianto cedevole lasciare tuttavia affiorare qualche dubbio in direzione di vedute alternative più attente ai soggetti più che agli individui e all'inediticità propria dell'essere umano.⁵

È proprio per scampare all'unicità eversiva di un mondo altrimenti poco livellabile e omologabile, che opera, all'interno del sistema sociale, quella che Anders definisce «ambiguità ontologica». Dove gli avvenimenti ci risultano al tempo stesso presenti e assenti (Anders, 2003, citato in Conte, 2016, p. 54). Apparizioni in cui la realtà si confonde sempre più per lasciare spazio alle immagini volutamente «educative», o «informative» con cui si intende educare/insegnare una massa uniformata in bisogni e desideri indotti prima, e poi autoindotti spontaneamente e introiettivamente dagli stessi individui (Conte, 2016, p. 58; Anders, 2003, p. 185).

⁴ Anders (2003 citato in Conte, 2016, p. 55) parla di «fantasma».

⁵ Anders parla a più riprese di «totalità» riferendosi all'estrema pervasività dei media e della razionalità economica che regge la società capitalistica. (Dardot & Laval, 2013 citati in Conte, 2016, p. 86) così come il neoliberismo concepisce l'uomo «unitario» performante e imprenditoriale, in cui «l'Altro del mercato deve diventare Sé».

Oltre a un'«ontologia economica» fondata su bisogni socialmente indotti, dove ad esistere è solo il prodotto, il dato materiale e strumentale, si delinea, quindi, anche una sorta di «ontologia dell'ambiguità» – oltre che di ambiguità ontologica – che destabilizza, toglie terreno ai punti fermi individuali per meglio insinuarvi messaggi che possano più facilmente coesistere con altri di diversa natura in modo del tutto naturale e, soprattutto, apparentemente non-contraddittorio. In questa forma destabilizzante, tra l'altro, anche la politica educativa e didattica promossa dalle politiche della «formazione permanente» (*long life learning*)⁶ raccomandate dall'Unione Europea, rientrano perfettamente: da un lato l'indicazione all'adeguamento a strumenti generali e unici della comunità europea di valutazione e verifica dei saperi appresi che, quindi, uniformano e stabiliscono il sapere acquisito, dunque, acclarato; dall'altro l'esigenza, più o meno coercitiva (come ad es. all'interno dei programmi didattici nelle scuole da parte dell'apparato docente), di un aggiornamento continuo dei saperi. Dunque, da un lato, l'uomo istruito ha superato una quantità di test, esami, e convalidazioni delle conoscenze acquisite, che confermano e determinano un suo presunto status del sapere; dall'altro, quello stesso status è, nello stesso tempo, costantemente messo in forse dalla stessa istituzione che, d'altra parte, lo ha già convalidato.⁷

⁶ Magaggia (cur.), *Memorandum sulla formazione permanente - SEC Sistema Europeo dei Conti nazionali e regionali*, 2000, citato in Conte, 2016.

⁷ Interessante notare che quanto più si impone un'ambiguità ontologica che da un lato confonde per poi uniformare l'individuo (sul modello dell'uomo 'unico' dell'ideologia neoliberista, nonché dell'uomo «a una dimensione» marcusiano), tanto più s'impone anche l'esigenza di sempre più precisi moduli protocollari attuativi in campo educativo e didattico, che riflettono una ragione sempre più in funzione del metodo e della processualità, che soffoca, invece di promuovere, un più autentico e libero istinto razionale umano. Nota Salvatore Natoli: «Educare vuol dire suscitare, liberare questo istinto di razionalità, perché è dell'istinto capire. Questo istinto non può essere liberato se non c'è lo sforzo e la pazienza del *methodos*; il *logos* esige il *methodos*, ma il *methodos* non deve essere mai una cosa "preparatoria a"; ci sarebbe altrimenti il metodo

Non si tratta, in questa sorta di ontologia dell'ambiguità e di ambiguità ontologica, solo di un annullamento del singolo e della Natura, ma anche di una loro possibile trasposizione, in cui l'essenza del singolo e la singolarità dell'essenza «natura» – sempre unica nelle sue manifestazioni – si prestano alle diverse narrazioni utili a riontologizzare la stessa unicità e inediticità dell'uomo e della natura; esemplarità in sé irreplicabile e intraducibile (si veda, ad es., il ruolo del marketing pubblicitario nei suoi diversi *storytelling*).

Un uomo diviso, sdoppiato, nel migliore dei casi, confuso, è più facilmente controllabile, adattabile, contenibile nelle sue altrimenti dispiegabili potenzialità. E per di più, piegabile a una politica liberista, e non libertaria o, semplicemente, libera. La quale non ha nulla a che vedere con una vera libertà, anche se si propone come «libera scelta»: ma «libera scelta» non è altro che la mistificazione di una libertà vera.

Così, per fare un esempio, a un bambino gli si può offrire la scelta: vuoi finire i compiti o andare a letto senza cena? Questa apparente libera, e anche apparente sensata, scelta non nasconde altro che un meccanismo di doppio legame, di ordine apparentemente solo linguistico ma, in realtà, anche comportamentale, in cui si confonde repressione e permissione.

In altri contesti la presunta libera scelta, ad es. in ambito consumistico, pone un doppio legame di diversa natura che lascia, talvolta, interdetti: tra scegliere, ad es., di acquistare un abito blu o uno beige. Il marketing pubblicitario spinge, infatti, in più direzioni, tanto che la scelta può risultare, molte volte, addirittura frustrante. Del resto, una società altamente consumistica e concorrenziale non può che inflazionare di messaggi infiniti il potenziale acquirente, tempestandolo letteralmente di infinite sollecitazioni, spesso contrastanti tra loro.

del metodo del metodo del metodo del metodo... e questo sarebbe un metodologismo per cui non si raggiunge mai la cosa». (Natoli, 2004, p. 50).

Va da sé che, nell'ottica del controllo fin qui illustrata (e come ci hanno bene illustrato molti tra gli autori solo in parte evidenziati), tutto ciò è anche prerogativa del cosiddetto «neoliberismo». ⁸ In tale ottica il governo mira, tramite una fallace libertà dei soggetti, e un loro autogoverno, sulla falsariga di quanto è loro implicitamente e subliminalmente richiesto, non sia favorita una coscienza in grado di cogliere il doppio canale comunicativo a cui siamo esposti costantemente. Perché l'eventuale contraddizione appartiene a un mondo irrazionale che non può riguardare la realtà che viviamo, prodotto delle nostre scelte credute libere, dell'istruzione impartita dall'ordine sociale che ci è stato insegnato considerare il più giusto, e così via.

Nell'illusoria credenza, anch'essa sollecitata in vari modi, che esista un «progresso» storico in cui la storia, in modo appunto progressivo e lineare, acquisisce sempre più una maturità, un avanzamento tecnico a cui non si può ritenere non debba anche corrispondere e riflettere quello etico e morale in un suo relativo grado di liberazione. ⁹

In questo senso, tra pensiero dialettico e realtà non c'è corrispondenza ma contraddizione (Conte, 2016, p. 74). Il giudizio autentico non mira, infatti, a scovare possibili «miglioramenti» o «soluzioni» operative alle cose in un'ottica funzionalista ma, semmai, a ribaltarle, a costruirne di nuove.

Parole come «miglioramento», «ottimizzare» «ottenere» sono parole predilette da uno degli approcci comunicativi e psicologici più diffusi attualmente nei più svariati ambiti sociali, con particolare predilezione

⁸ Dinamiche e pratiche sociali di governo secondo il principio universale della concorrenza (Dardoto & Laval, citati in Conte, 2016, pp. 82-83).

⁹ Riguardo la nozione di tempo in merito all'azione educativa si veda: Simoni citato in Conte (2016, se. 4-5).

per gli ambiti del marketing e della leadership professionale, come ad es. la Programmazione Neurolinguistica (PNL).¹⁰

Questo approccio concepisce e opera, nei suoi diversi momenti pratici, a una vera e propria 'ri-programmazione' linguistica, spesso, una sorta di repulisti di terminologie dalla connotazione o dalla portata più o meno negative o pessimistiche. Nella convinzione funzionalistica che una connotazione positiva dell'uso comunicativo linguistico possa influenzare positivamente e costruttivamente anche la realtà di chi in quella comunicazione è coinvolto. Oltre che le personali e altrui disposizioni comportamentali, farle procedere più agevolmente, laddove, in particolare, esse si propongano precise finalità. Estromettendo, di fatto, come elementi reputati destabilizzanti o deturpanti, le naturali nozioni oppostive del reale con le quali il linguaggio rende conto di ogni suo aspetto, in una valenza, in quest'ultimo caso, conoscitiva oltre che, di fatto sempre e inevitabilmente, costruttiva (sebbene non necessariamente sempre e comunque in modo funzionalmente e coscientemente mirato).

Così, formulazioni connotativamente 'negative' del linguaggio, come ad es. non, niente, nessuno, se non bandite vengono assimilate in un gioco fantasmatico per cui un «non» diviene il suo contrario: un sussistente, un oggetto materialmente e, soprattutto, qualitativamente dato. Ugualmente per quanto riguarda espressioni condizionali, quindi dallo statuto incerto, relativo, come: se, forse, ma, però, ecc. Anche in questo caso la PNL opera una «riprogrammazione» volta, in un salto semantico, ad abolirle

¹⁰ La Programmazione neurolinguistica (PNL) è una disciplina nata negli Stati Uniti d'America negli anni '70 ad opera del linguista John Grinder e il cibernetico Richard Bandler, sulla scia degli studi compiuti da Gregory Bateson, che si colloca in una zona mediana tra linguistica, cognitivismo, comportamentismo, fenomenologia. Uno dei suoi assunti consiste nel ruolo centrale affidato al linguaggio nella strutturazione della realtà e nel riscontro comunicativo concreto a cui dà luogo. Nella conseguente convinzione che la modificazione delle rappresentazione del mondo induce una modificazione del loro comportamento e della risposta comportamentale e comunicativa degli agenti coinvolti e, in parte, a sua volta, di alcune delle loro stesse rappresentazioni.

in funzione dichiarativa, assertiva, assolutista. Si tratta, in pratica, del linguaggio della pubblicità, come di quello delle svariate scuole di coaching relazionale proprie di questo approccio.

Psicotecniche, per usare una terminologia andersiana, che la nostra 'governance' ha fatto proprie. Ad es. quando si usano enunciati ad effetto, connotativamente ambivalenti, polisemici, spesso ossimorici, come «capitale umano», dove «capitale» nella sua valenza materiale e oggettivante, dovrebbe contrapporsi a quanto possa dirsi «umano», o «guerra umanitaria» (Conte, 2016, p. 64) e perifrasi dalla funzione eufemistica o, più propriamente, occultante il reale significato, spesso con un abbondare di tempo gerundio: «stiamo lavorando per voi», in un significativo plurale maiestatis che, non a caso, riduce, in molti casi, il singolo (individuo o istituzione) a pluralità.

L'ideologia dell'efficienza o della performance propria di una società capitalista e neoliberale esalta la responsabilità del singolo e del suo ruolo per renderlo prigioniero di una fede nella massima efficienza (Dardot & Laval, citati in Conte, 2016, pp. 83-92). Dove l'Altro è sempre un antagonista, un concorrente con cui misurarsi; in caso diverso, un Altro desiderato-desiderante, e «godibile», come specchio di una desiderabilità che estromette il soggetto da sé stesso.

In questo quadro l'altro è sempre speculare, rientra in un orizzonte poetico più che pratico, secondo la distinzione aristotelica richiamata nell'*Etica Nicomachea*: ovvero, l'Altro, e l'oggetto, come il prodotto, è frutto di un processo soggettivamente interscambiabile, e non «pratico» nel senso di riconducibile a un'azione consapevole e decisionale (Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro VI)

5. Educazione nella sua valenza finalistico-pratica e assiologica

Una pratica educativa auspicabile non può far meno di concepire un soggetto nella sua dimensione pratica – «pratica» secondo un'accezione morale del significato – non meramente produttiva e strumentale. Una dimensione in cui subentri ciò che determina il “valore uomo”, nella sua inestimabile unicità, come valore a sé stante, non finalizzato, non escatologico, teleologico-causale, ma in senso teleologico-finalistico. Vale a dire, in cui il fine non è fatto proprio da un soggetto in modo irriflesso (o pre-riflessivo) e introiettante, secondo uno schema di finalità machiavellica (il fine che giustifica i mezzi). Ma nel senso di fine in cui il mezzo – che è, in parte anche il soggetto stesso, come agente verso il fine – pregiudica i suoi fini: ovvero, non li predetermina in via data e assoluta, deterministicamente, ma fornendo e costruendo una loro forma e un loro senso, via via che essi si pongono e interagiscono con i relativi mezzi.

Questo modello finalistico è, esemplarmente, quello dell'azione creativa e dell'azione morale e fronetica.

L'azione creativa, infatti, da un lato è, o può sembrare, spontanea, ciò che volgarmente o sbrigativamente può definirsi «ispirazione»: un misto di deliberazione,¹¹ intenzionalità, volizione, finalità, idea, progetto, spinta

¹¹ Deliberazione è termine restringibile a un ambito propriamente morale, in quanto disposizione pratica all'azione; intenzionalità riguardo l'azione «intesa» in un suo più ampio raggio (tutte le tipologie di azioni a cui può riferirsi tale intenzione), quindi, non solo morale (o pratico) ma, ad es., anche un'azione puramente di pensiero; un'azione, dunque, per paradosso, non apparentemente tale, anche se in quest'ultimo caso riguarda più specificamente l'ambito della volizione: un'azione si determina come originata suo malgrado, voluta, ma non necessariamente concepita come tale (azione). Rientra in questa ottica una distinzione tra motivazione (la quale può essere anche di natura irrazionale) e deliberazione (solo quest'ultima realmente di natura razionale). Von Wright distingue, ad es., tra uno scopo o intenzione che si possono attribuire agli animali pur senza, in tal caso, un loro ruolo cosciente e razionale, propri solo dell'uomo. (Egidi, 2007, pp. 126-127); Simoni citato in (Conte, 2015, p. 109).

motivazionale, conato; dall'altro lato è azione che rispecchia razionalmente un'idea, contemplando un fine – quello creativo, appunto, o morale. Non uno scopo, nella misura in cui «scopo» può riguardare un'azione non soggettivamente, e incondizionatamente, intesa e aspirata. Si discosta, in pratica, assolutamente da una finalità puramente ed esclusivamente volitiva. Ovvero, non scientemente intenzionata, spesso riflesso di una necessità imposta sovraindividualmente da dinamiche sociali imperanti.

Fine, e non scopo, perché per quanto mirata possa essere un'azione, essa cresce e concretesce insieme a ciò, o chi, la forma, la origina; con ciò con cui entra in relazione nel suo darsi e dare luogo e formarsi, a sua volta generando una risposta che in parte può più o meno modificarne la sua stessa natura e, dunque, anche in parte, seppure non sensibilmente, la natura della sua stessa finalità. Ovvero, anche qualora un determinato fine una volta «dato» sia raggiunto, non è detto che la natura del suo consistere, non solo pratico ma anche semantico ed epistemico, sia rimasto tale, del tutto invariato, e non abbia, invece, assunto ulteriori significati, magari ulteriormente finalizzati ad altro e, dunque, sostanzialmente, per quanto non significativamente, in sé stessi variati.

Il fine può modificarsi in corso d'opera, per così dire, proprio come spesso avviene per le opere d'arte. In questo senso, «fine» non è semplicemente quello pratico aristotelico (fine come fine in sé stesso), perché il mezzo nel pregiudicare il suo fine, in quanto parte attiva del soggetto deliberante e intenzionale che attua il fine tramite il suo proprio mezzo, non può anche assolutamente rispecchiarlo, esaurendolo in una speculare e circolare finalità causale.

In pratica il fine intrattiene una particolare interazione, se non dialettica, con il 'destino' di un'azione creativa (e/o morale) intrapresa. È soggetta alle variabili del mezzo.

Laddove lo scopo è unicamente assoggettato allo scopo stesso, non identificandosi altro che nel suo stesso mezzo che, nel caso del fine, è

infatti anche il sé agente, il mezzo di uno scopo è assolutamente strumentale. Laddove il mezzo di un fine è, invece, assolutamente implicato (vivo, quando non propriamente vivente: qual è, in fondo, l'educatore stesso – mezzo anch'esso, nel suo concorrere al proprio fine educativo), il mezzo dialoga con il suo fine, e non è mai lasciato in secondo piano.

Per questo gli «scopi», compresi quelli educativi, celano una valenza acriticamente strumentale che estromette, di fatto, il soggetto e si fanno puro tramite di ideologie dominanti, tramite acritico di moduli educativi appresi in modo altrettanto acritico.

È questa anche la ragione per cui l'azione educativa come azione finalisticamente e intrinsecamente creativa e morale, riflette la natura esclusiva e unica, del tutto personalistica, dell'azione educativa nella sua valenza e caratteristica creativa. Oltre che, conseguentemente, deliberativa-finalizzante, del tutto incondizionata o, consapevolmente, quindi parzialmente, condizionata.

L'azione educativa è quanto può, infatti, meglio intendersi sovrapponibile o riconoscibile in un'azione morale e assiologica, quanto immaginativa e creativa,³⁹ unica, quanto esemplare, in tutto il suo «valore», il suo portato umano, e in un certo senso, anche, o perciò, in una valenza estetica: nella misura in cui, come osserva Platone, un'azione buona se propriamente non è, o può dirsi bella, in ogni caso appare tale (Platone, *Alcibiade Maggiore*, 116 a, b, e). L'unicità e creatività dell'azione educativa, nel suo rispecchiare l'unicità della sua dimensione morale, riguarda, infatti, la particolarità di ogni situazione educativa chiamata ad essere del tutto personale, attraverso il ruolo dell'educatore; anche quando si fa applicativa di conoscenze acquisite in via teorica e speculativa. Sarà esclusivamente l'unicità personale dell'educatore a poter fare proprie quelle sue acquisizioni filosofico-teoretiche in campo educativo e farle vivere nella risposta altrettanto unica e personale dell'educando. È proprio questo «farle vivere» (o nascere, volendoci rifare al ruolo maieutico di una filosofia educativa in

senso originariamente socratico – se non propriamente di una filosofia dell'educazione) che vede in sé quella forza straordinariamente unica, creativa e morale dell'azione dell'educatore, che proprio in quella unicità diviene rispondente, significativa, ed effettivamente educativa.

Bibliografia

Arendt Hanna (1987). *La vita della mente*, Bologna, Il Mulino.

Aristotele, *Etica nicomachea*, Libro VI

Anders Gunter (2003). *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima della seconda rivoluzione industriale*, Milano, Bollati Boringhieri.

Bernardi Marcello (1979). *Discorso ad un bambino*, Milano, Ed. Libreria dei ragazzi.

Conte Mino (cur.) (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Padova, libreria universitaria.it

Dardot Pierre, Laval Christian (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, Roma, Derive Approdi.

De Martino Ernesto (1948). *Il mondo magico: prolegomeni a una storia del magismo*, Torino, Einaudi.

Egidi Rosaria (cur.) (2007). *Von Wright George Henrik .Della libertà umana*, in *Mente, azione, libertà, Saggi 1983-2003*. Macerata, Quodiblet

Foucault Michel (1977). *Microfisica del potere: interventi politici*, a cura di Alessandro Fontana e Pasquale Pasquino, Torino, Einaudi.

Gallini Clara (cur.) (1977). *Ernesto De Martino La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi.

Laing Ronald (1979). *Al di là della psichiatria*, Roma, Newton Compton Editori.

Laing Ronald (2010). *L'io diviso – Studio di psichiatria esistenziale*, Torino, Einaudi Editore.

Maturano Humberto R. e Dávila Ximena (2006), *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Milano, Elèuthera.

Natoli Salvatore (2004). *Parole della filosofia*, Milano, Feltrinelli.

Platone, *La Repubblica* - Libro VI.

Platone, *Alcibiade Maggiore*.

Rodari Gianni (1973). *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi.

Weil Simone, (1974). *La Grecia e le intuizioni precristiane*, Milano, Rusconi.

Per combattere la infelicità occorre però qualcosa di più che un facile auspicio, che una mera speranza: serve fatica, la fatica di pensare al nuovo, al non già visto; il coraggio di rispondere all'attrazione verso l'ignoto, il non già praticato.

La musica, come ha detto il Maestro Claudio Abbado, non è importante per i bambini per farli diventare musicisti, ma per insegnare loro ad ascoltare e, di conseguenza, a essere ascoltati.

La scuola dovrebbe insegnare a saper stare da soli, a vivere passioni, a mettere le emozioni al centro della nostra vita.

Senza cultura non c'è libertà, non c'è scelta. Non c'è crescita sociale, né reale benessere».

Le buone idee in campo educativo non costano nulla, se non il coraggio di averle e di volerle realizzare.

Paolo Crepet
