



UNA FILOSOFIA PER L'ETÀ PLANETARIA:
EDGAR MORIN E IL RUOLO DEL SOGGETTO
NELLA FORMAZIONE
ORESTE TOLONE*

Abstract The intervention starts from an anti-Cartesian epistemological turn that took place in the 1900s. Compared to the classic separation of subject / object, over the course of the century of globalization, there has been a progressive introduction of the subject: in physics, biology, medicine, etc. Particularly in medicine, this entailed a reconsideration of the doctor-patient relationship, which led to a transformation of the “paternalistic relationship” into a relationship of “therapeutic alliance”, but also to a “defensive attitude” towards the patient. Something similar, in our opinion, is happening with the introduction of the subject in teaching. This involves a changed relationship between teacher and learner and a reconsideration of the discipline, in particular of philosophy. The attempt is to understand which philosophy and which learning, in this changed context, is possible or desirable.

Keywords: Cartesio, alleanza terapeutica, soggetto, formazione, Morin.

Come ogni vivente l'uomo, in quanto essere autopoietico, possiede una forma e allo stesso tempo è chiamato a darsi una forma, che consenta di mantenere la propria organizzazione (Maturana e Varela 2001). Di qui la necessità della trasformazione. Tale capacità autopoietica – sostenuta da Varela e Maturana – assume nell'uomo aspetti del tutto originali; in particolare, egli ha la possibilità di dotarsi culturalmente di nuove strutture, cioè di formarsi e trasformarsi mediante un atto educativo¹. Il concetto di “formazione”, così come lo intendiamo nella dizione di “scienze della formazione”, rivela quindi

*Ricercatore in Filosofia Morale - Università di Chieti.

¹ Come dichiara Gadamer, recuperando Hegel, «l'uomo è caratterizzato dalla rottura con l'immediato e il naturale; rottura che gli è imposta dalla parte spirituale, razionale, della sua essenza. “Sotto questo aspetto, egli non è per natura ciò che deve essere”, e perciò gli occorre la cultura» (Hans Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Paul Siebeck, Tübingen 1960; tr. it. di Gianni Vattimo, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1990, p. 34). Cfr. Adolf Portmann, *Die Bedeutung der Erziehung in der heutigen Zeit*, in Id., *Entläßt die Natur den Menschen? Gesammelte Aufsätze zur Biologie und Anthropologie*, Piper, München 1970, pp. 282-299.

la capacità dell'umanità di dotarsi di una propria forma, a seconda delle epoche, che consenta di declinare, volta per volta, la medesima forma umana.

La formazione aiuta l'uomo a prendere forma, a prefigurarsi un'immagine ideale di sé, di umanità, alla luce della quale compiere le proprie scelte, vivere la propria vita. Come dichiarava Werner Jaeger a proposito della *paideia* greca: «Lo sforzo di plasmare consapevolmente secondo la propria idea» avviene «mediante l'educazione», che riflette una «viva coscienza normativa» il cui obiettivo è identificabile nella volontà di trasmissione del tipo umano. La *paideia*, pertanto è una «forma eterna» cui i greci «subordinavano se stessi» al fine di raggiungere «la formazione di un'umanità superiore»². Tra i principali modelli formativi individuati nella cultura occidentale, oltre alla *paideia* greca, spiccano l'*humanitas* latina, la *perfectio* cristiana medievale, la *dignitas hominis* rinascimentale e la *Bildung* tedesca – le cui tracce sono ancora evidenti nell'impostazione filosofica, ad esempio, di Martin Buber e di Hans Georg Gadamer (Sala 2016)³. Ognuna di queste epoche ha avuto la forza di ipotizzare un'immagine di uomo – strettamente collegata alla società del tempo – a cui rendere fedele la propria epoca. Ogni azione educativa, scolastica e universitaria, aveva in mente quale tipo di uomo si volesse contribuire a formare.

Prima di individuare, dunque, quali materie e discipline insegnare, quali competenze privilegiare, avrebbe senso chiedersi qual è oggi la *Bildung*, la formazione a cui inconsapevolmente si tende: qual è la forma per l'età globale, planetaria? quale uomo abbiamo in mente quando mettiamo in atto le diverse strategie didattiche?

Quale formazione per l'età globale

L'assenza di un modello formativo, infatti, rischia semplicemente di conservare come unico modello quello dell'addestramento alla società presente, dell'inserimento attivo e indolore nel mondo produttivo, sociale,

² Werner Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*. 3 voll., La Nuova Italia, Firenze 1997-99, pp. 1-6. Cfr. Giancarla Sala, *La formazione originaria*. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung, Bompiani, Milano 2016, p. 70.

³ «Se pensiamo ai nostri anni di scuola [...] percepiamo come l'idea di *Bildung* fosse alla base del sistema scolastico del secolo nel quale abbiamo frequentato la scuola: non una preparazione a una professione specifica, non un inserimento in una società funzionalizzata, non un esercizio di adattamento, che, lo sa il cielo, è diventato oggi ovunque il destino del mondo industrializzato» (Hans Georg Gadamer, *Schule und Hochschule in Geschichte und Gegenwart*, in «Schule zum heiligen Geist in Breslau gegründet 1538», dattiloscritto; tr. it. di Simone Sistig, *Bildung a umanesimo*, il melangolo, Genova 2012, p. 227).

privando l'atto formativo dello slancio ideale, finalizzato alla formazione interiore e profonda del singolo uomo. Anche in quest'ottica può essere letta la distinzione, introdotta da Martha Nussbaum, tra educazione tradizionale e liberale⁴. La ricorrente preoccupazione circa il pericoloso sganciamento (vero o presunto) di una didattica per competenze dai contenuti – ad esempio nell'insegnamento della filosofia nelle scuole superiori – nasconde un dubbio: che tale scivolamento in direzione di una «competenza disimpegnata» copra l'assenza di un'idea di uomo all'altezza dell'epoca in cui viviamo. Lo stesso imporsi della filosofia analitica – o più in generale di una filosofia concepita prevalentemente come epistemologia, metodologia, logica dell'apprendimento ecc. – potrebbe essere sintomo della medesima debolezza. È evidente, infatti, che i contenuti forniscono già una direzione alle competenze, le indirizzano in modo preliminare. Secondo Joseph Stiglitz l'apprendimento è di per sé «orientato al futuro e questo fa sì che si facciano sacrifici e si assumano rischi oggi a vantaggio dei giorni a venire. Ma in condizioni di instabilità il rischio è che non vi sia nessun futuro»⁵: in assenza di un'idea che ci avvicini al futuro, si vive per l'immediato presente, e tutto questo a discapito dell'apprendimento. Quale formazione, dunque, per un'età globale, o planetaria?⁶.

⁴ Secondo Martha Nussbaum, il processo di 'aziendalizzazione' della scuola, negli Stati Uniti è evidente da tempo. L'introduzione del sistema di test nazionali (Nclb) ha ulteriormente peggiorato la situazione: «il contenuto dei programmi non è più una materia che incentiva l'immaginazione e lo spirito critico ma è direttamente mirato alla preparazione al test. Insieme a questo cambiamento di contenuto si sta assistendo a un ancor più preoccupante cambiamento nel metodo: da un insegnamento che cercava di promuovere la riflessione e la responsabilità individuali a un indottrinamento forzato ai fini di un buon punteggio al test» (Martha Nussbaum, *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*, Harvard University Press, Cambridge (M) 1997; tr. it. di Sara Paderni, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2014, pp. 146-147).

⁵ Joseph H. Stiglitz, Bruce C. Greenwald, *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*, Einaudi, Torino 2018, p. 107.

⁶ Edgar Morin evidenzia la differenza tra globalizzazione e planetarizzazione. Quest'ultima assume un significato più ampio e complesso di globalizzazione, poiché non si limita a descrivere la portata mondiale dei processi economici e tecnologici; essa sottolinea invece il progressivo processo di inserimento dell'uomo sulla Terra, nella sua dimensione fisico/biologico/antropologica. Cfr. Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Unesco, Paris 1999; tr. it. di Susanna Lazzari, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001, pp. 65 e ss.; Edgar Morin, *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dan l'erreur et l'incertitude humaines*, Balland, Paris 2003; tr. it. di Bianca Spadolini, *Educare per l'era*

L'introduzione del soggetto

Nel corso del Novecento abbiamo assistito alla messa in discussione del paradigma cartesiano, che ha segnato la modernità. La separazione tra soggetto e oggetto⁷, con il suo approccio oggettivante – fondativo di un'epistemologia scientifica – ha cominciato a perdere il suo carattere assoluto. Così, all'affermazione incondizionata, di fatto, del metodo scientifico, si è affiancata una riflessione critica di tipo epistemologico. Partendo *in primis* dal campo della meccanica quantistica – in particolare col principio d'indeterminazione di Heisenberg – abbiamo assistito al progressivo tentativo di «introduzione del soggetto in...». All'oggetto di studio inerte e quantificabile si è sostituito – soprattutto negli ambiti del vivente – un soggetto attivo e interattivo, con il quale il ricercatore si trova in un rapporto di circolarità e mutuo scambio sin dall'inizio (Weizsäcker 1997). Il tentativo di porre come proprio oggetto d'indagine un essere vivente, costringe lo scienziato a prendere atto di un fatto importante: di trovarsi di fronte a un «oggetto dotato di soggetto», e quindi creativo, imprevedibile, che con le proprie contromosse e reazioni al contesto crea un processo, che si avvicina pericolosamente più alla biografia e alla storia che al determinismo meccanicistico⁸. Così, se da un lato possiamo parlare di «introduzione del soggetto nella fisica», dall'altro – soprattutto grazie a Viktor von Weizsäcker, a Jakob von Uexküll e più avanti a Gregory Bateson – si comincia a parlare di «introduzione del soggetto nella biologia» (Bateson 1977, 1984, Uexküll 1956); lo studio dell'essere vivente è sempre un incontro tra soggetti, il cui esito – come una partita a scacchi o un passo di danza a due – non è mai del tutto prevedibile. Lo stesso sviluppo dell'etologia come disciplina a sé stante, soprattutto con Konrad Lorenz, Nikolaas Tinbergen, Karl von Frisch, Ireneus Eibl-Eibesfeldt, Adolf Portmann, ecc., presuppone una diversa interpretazione dell'animale (Lorenz 2002, Eibl-Eibesfeldt 2008, Portmann 1961). Un animale non più interpretato in modo deterministico e meccanicistico, secondo il riduttivo modello dello stimolo-risposta, bensì

planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento, Armando, Roma 2018, pp. 76-78, 108.

⁷ Ivi, p. 61. Cfr. Gaston Bachelard, *Il nuovo spirito scientifico*, Mimesis, Milano-Udine 2018.

⁸ Weizsäcker ne parla espressamente nella sua opera *Der Gestaltkreis*, dove dichiara che «l'oggetto della biologia è semplicemente un oggetto abitato da un soggetto» (Viktor von Weizsäcker, *Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*, in *Gesammelte Schriften*, Bd. 4., Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1997, p. 295). Cfr. Oreste Tolone, *Alle origini dell'antropologia medica. Il pensiero di Viktor von Weizsäcker*, Carocci, Roma 2016.

capace di operare con una certa dose di libertà, come si evince dai diversi moduli rituali e dall'*imprinting* (Morin 1974)⁹. La cosa è ancora più evidente quando questa “svolta epistemologica” viene applicata in campo medico. L’«introduzione del soggetto nella medicina», sostenuta dal medico e filosofo Viktor von Weizsäcker, da Alexander Mitscherlich ecc. teorizza la necessità di una trasformazione sostanziale del rapporto medico paziente, che possiede dei risvolti significativi anche a livello terapeutico (Jaspers 1986)¹⁰. Il recente recupero del ruolo del paziente e del dialogo perorato dall’antropologia medica americana della scuola di Harvard, dalla medicina narrativa e dalle *medical humanities* (Kleinemann 1988, Good 2006, Zannini 2008) trovano nell’introduzione del soggetto nella medicina la loro naturale premessa e condizione di possibilità.

Questa introduzione del soggetto ha determinato una vera e propria svolta, la quale – variamente valutata – ha di fatto condotto all’abbandono di un «approccio paternalistico» tra medico e paziente¹¹. Questo avanzamento, conseguente alla valorizzazione del soggetto anche da un punto di vista epistemologico, ha favorito una visione più complessa della dimensione medica. Ma anche una serie di conseguenze non trascurabili, che nascono dalla necessità di reimpostare un nuovo rapporto dialogico e tendenzialmente non asimmetrico, al posto di quello asimmetrico che si era consolidato nel

⁹ Edgar Morin parla di una vera e propria «rivelazione etologica» (*ethologische Offenbarung*), con la quale si mette fine a un’interpretazione del comportamento animale come semplice automatismo reattivo (Edgar Morin, *Das Rätsel des Humanen. Grundfragen einer neuen Anthropologie*, Piper, München-Zürich 1974, pp. 33-35). Lo stesso Bateson, nei suoi studi sui delfini e sui canidi, riconosce ai mammiferi superiori una vera e propria «metacomunicazione» di quarto livello (Gregory Bateson, *Steps to an ecology of mind*, Chandler Publishing Company, San Francisco 1972; tr. it. di Giuseppe Longo e Giuseppe Trautteur, *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977, pp. 417-418).

¹⁰ Lo scontro tra Jaspers e Weizsäcker, sul diverso modo di intendere l’apporto della “introduzione del soggetto” a un mutamento terapeutico, ne conferma la validità, quanto meno euristica e metodologica. Cfr. Karl Jaspers, *Korrespondenzen. Psychiatrie, Medizin, Naturwissenschaften*, a cura di Matthias Bormuth e Dietrich von Engelhardt, Wallstein Göttingen 2014; si vedano le lettere di Jaspers con Viktor e col nipote Carl Friedrich von Weizsäcker e in particolare le lettere 551-554. Cfr. Matthias Bormuth, *Lebensführung in der Moderne. Karl Jaspers und die Psychoanalyse*, frommann-holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt 2002, pp. 282-287.

¹¹ L’affermarsi di un approccio «*patient-centered*» va letto in questa direzione. Si veda, ad esempio, l’opera di Edmund Pellegrino e David Thomasma, *For the Patient’s Good. The Restoration of Beneficence in Health Care*, Oxford University Press, New York 1988. Cfr. Dietrich von Engelhardt, *Patient vs disease in medicine: Historical perspectives and contemporary concerns*, in “Journal of Nephrology”, 17/4 (2004), pp. 611-618.

corso dei secoli (dei millenni). La medicina difensivistica, il ricorso al “consenso informato” – nella sua versione più cautelativa – il rischio della burocratizzazione e standardizzazione delle procedure comunicative, il rischio del ribaltamento dei ruoli legato ad esempio alla consultazione telematica da parte dei pazienti, mettono in luce tuttavia i pericoli intrinseci a questo processo di integrazione del soggetto (Broom 2005, Tolone 2019). Processo che dunque richiede una correzione, in funzione di un più equilibrato – e fruttuoso da un punto di vista epistemologico – rapporto tra soggetto e oggetto.

L'esempio della medicina

L'avanguardia medica, che più si è spinta in questa direzione, rappresenta un campanello d'allarme, di cui si deve tenere conto e fare tesoro anche nel campo delle scienze della formazione. Una forma di “introduzione del soggetto”, infatti, si è verificata negli ultimi decenni anche nel campo della formazione, della didattica, dell'insegnamento, per correggere un'impostazione prevalentemente “paternalistica”, ben radicata soprattutto in Europa. Il modello della lezione frontale, dell'insegnamento per programmi (rigidi e definiti), della netta separazione tra ambiti disciplinari – poco propensi tanto alla inter-disciplinarietà quanto alla multi-disciplinarietà – è stato individuato, non senza ragione, come il tramite, il portatore volontario o involontario di una ideologia implicita (Robinson 2010). Oltre, cioè, ad apparire sempre meno adeguato a una società in perenne e vertiginosa trasformazione, e alla istintiva diffidenza nei confronti di ogni genere di autorità, il modello *paternalistico-frontale* è divenuto in qualche modo l'emblema epistemologico della separazione cartesiana soggetto/oggetto¹². L'emblema cioè di un approccio “moderno”, dualistico, che tiene a modello la fisica classica newtoniana, l'organizzazione del lavoro di tipo industriale ottocentesco, e che il Novecento tende in qualche modo a mettere in discussione. Lo stesso ripensamento degli spazi didattici, delle aule scolastiche, modulari e aperte, si inserisce in questo quadro di

¹² All'epistemologia della semplificazione cartesiana, dualistica, deve seguire un'epistemologia della complessità, per la quale «occorre reintrodurre il ruolo del soggetto/osservatore/pensatore/ideatore/stratega in ogni conoscenza»; «laddove in uno stesso spazio e in uno stesso tempo c'è non solo l'ordine ma anche il disordine, laddove non ci sono soltanto i determinismi ma anche le casualità, laddove emerge l'incertezza, ci vuole l'atteggiamento strategico di un soggetto; di fronte all'ignoranza e alla confusione sono indispensabili la sua perplessità e la sua lucidità» (Edgar Morin, *Educare per l'età planetaria*, cit., pp. 45, 25).

riorganizzazione dello “spazio didattico”, inteso in un senso non puramente spaziale (Bergamnn e Sams 2012, Turner e Shepherd 1999)¹³. L’innovazione didattica individua quindi come proprio bersaglio, in linea con un approccio più diffuso, Cartesio e il dualismo cartesiano (Damasio 1994, Bateson 1977). L’obiettivo è superare il paternalismo (monodirezionale dalla parte del docente) e mettere al centro il soggetto (del discente) come correttivo epistemologico alla modernità. Il che ha spinto, talvolta, a trasformare preliminarmente il proprio bersaglio polemico in una caricatura, che sostituisce ai contenuti le “nozioni”, al dialogo didattico il “monologo stereotipato”, alla argomentazione la “ripetizione mnemonica” ecc.

Il pericolo che questo correttivo, tuttavia, possa incorrere negli stessi problemi che abbiamo evidenziato in ambito medico è dietro l’angolo. La didattica centrata sullo studente, il contratto formativo scuola-famiglia richiamano, in termini positivi, la *patient-based medicine*, la prassi del “consenso informato”; ma anche una sempre più diffusa forma cautelativa che sottende una forma di “scuola-difensivistica”. L’introduzione del soggetto, se concepita in termini puramente geometrici, o peggio sindacalistici, sicuramente determina un abbattimento dei rapporti asimmetrici, ma favorendo una specie di simmetria legale, formale, che rischia di inaugurare una sorta di “difensivismo pedagogico”. Inoltre, e soprattutto, il pericolo è che, in nome di una valorizzazione del soggetto, e quindi della dimensione personale – tanto del docente che del discente – proprio quella dimensione dialogica, creativa, imprevedibile nel rapporto maestro-alunno venga meno, o venga contenuta in procedure, protocolli sempre più schematici. Come aveva ben individuato sin dagli anni ’20 del ’900 Martin Buber, l’evoluzione oggettivante, cartesiano-kantiana, della scienza contemporanea, applicata mediante la tecnica ad ambiti mondiali, favorisce l’estensione del rapporto Io-Esso a tutti i generi di relazione (Buber 2014)¹⁴. Anche a quelli tra uomini e in particolare ai rapporti educativi, che per principio dovrebbero rappresentare il luogo del pensiero dialogico, Io-Tu. L’incontro docente-discente, infatti, se vuole essere educativo e puntare alla

¹³ *Flipped classrom, cooperative learning, peer education*, didattica laboratoriale ecc. sono tutte metodologie, che si inseriscono all’interno di questa svolta, in direzione di una didattica *student-centered*.

¹⁴ È vero che «senza l’Esso l’uomo non può vivere. Ma colui che vive solo con l’Esso, non è l’uomo»; questa fatale sorte è di una «sublime malinconia» e conduce speditamente alla tirannia dell’Esso (Martin Buber, *Das dialogische Prinzip*, Lambert Schneider, Heidelberg 1984⁵; tr. it. di Anna Maria Pastore, *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1997, pp. 83, 71).

formazione dell'individuo, deve essere impostato su un rapporto di reciproco ascolto, su una programmazione che tenga conto, passo passo, dell'interazione con l'alunno, che rimanga aperta al tempo, ossia alla novità che proviene, dalla risposta dell'altro, all'*imput* educativo (Casper 2017, Fabris e Ciglia 2008, Milan 1994)¹⁵.

La circolarità didattica, se vuole essere autentica, deve rimanere necessariamente “aperta”, in costruzione, solo parzialmente definibile apriori – pena la burocratizzazione dell'atto educativo.

L'esempio di una didattica enattiva

Una simile esigenza, partendo da coordinate differenti, viene ribadita dalla cosiddetta “didattica enattiva”, che non a caso si fonda sui presupposti teorici delineati da Varela e Maturana¹⁶. L'enattivismo parte dall'assunto che il sistema uomo non reagisce semplicemente ai cambiamenti dell'ambiente che lo circonda – in modo quasi deterministico e automatico – ma egli stesso con la propria azione modifica se stesso in rapporto al mondo e insieme plasma il mondo con cui interagisce (Bateson 1984, Rossi 2011, Coin 2013). La conoscenza non è semplicemente un atto cognitivo dell'io, non è conoscenza di un oggetto esterno da parte di un io; la conoscenza è piuttosto la permanente trasformazione del processo vitale che include uomo e ambiente; è un processo circolare tra azione ed esperienza, di reciproco adattamento, nel quale il mio atto cognitivo è già risposta al mondo, e il mondo già sempre modificato dall'uomo. Questa condizione di *feedback* permanente, questo nuovo equilibrio dell'essere vivente nel contesto è la conoscenza, una *embodied cognition* (Cusinato 2018), che dipende tanto dalle condizioni del corpo umano quanto dagli *imput* ambientali. La conoscenza è la saggezza del corpo in rapporto al mondo, che si esprime nell'azione e che con l'azione modifica il mondo con cui interagisce. È uno stile cognitivo che si acquisisce secondo un apprendimento non lineare, e in cui la conoscenza è una modalità

¹⁵ Nell'incontro dialogico, «la relazione è al tempo stesso essere scelti e scegliere, patire e agire. Allo stesso modo un agire dell'intero essere deve divenire simile al patire [...] relazione è reciprocità. Il mio tu opera su di me, come io opero su di lui. I nostri allievi ci formano, le nostre opere ci costruiscono [...] come veniamo educati dai bambini, dagli animali!» (Martin Buber, *Il principio dialogico*, cit., pp. 66 e 70). Il pensiero dialogico, applicato all'attività didattica, ribadisce i due nuclei teorici accolti al livello medico da Viktor von Weizsäcker: prendere sul serio il tempo e avere bisogno dell'altro.

¹⁶ Cfr. H. Maturana, F. Varela, *Tree of knowledge. The biological roots of human understanding*, Shambhala, Boston 1987; tr. it. di Giulio Melone, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1992.

di comportamento corporeo nel mondo, una cognizione incarnata, l'assimilazione di un orientamento corporeo. Questa impostazione sottintende un recupero del soggetto (alunno) nella sua circolarità con l'ambiente (scolastico), che ha risvolti importanti, di cui la didattica enattiva, ad esempio, tenta di farsi carico¹⁷.

Edgar Morin e l'educazione in una società "complessa"

Al netto dei rischi legati all'introduzione del soggetto nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento, tale introduzione ha il merito di rendere questo processo dinamico e aperto. Superare la *scissione cartesiana* vuol dire riconoscere l'insegnamento-apprendimento come un processo a doppia guida, che coinvolge due soggetti attivi, i quali interagendo determinano il senso di marcia. In questo spazio in movimento ha luogo un incontro dialogico tra soggetti, che secondo Buber è la quint'essenza dell'atto educativo¹⁸. Da un punto di vista del metodo ciò significa muoversi in campi disciplinari aperti, non partire da verità confezionate ma *biodegradabili*¹⁹, non dissimulare né occultare l'andamento errante della ricerca – e quindi dell'atto educativo. Se «il metodo viene alla fine», come dichiara Edgar Morin citando Nietzsche, esso assume non tanto le sembianze del grimaldello quanto del percorso che ha funzionato²⁰. Deve venire alla fine se ha il

¹⁷ Cfr. James Minogue, M. Gail Jones, *Haptics in education: exploring an untapped sensory modality*, in "Review of Educational Research" 76/3(2006), pp. 317–348; Robert Hanna, Michelle Maiese, *Embodied minds in action*, Oxford University Press, Oxford 2009; Francisco J. Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch, *The embodied mind. Cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge 1993; Jorge Soto Andrade, Daniela Diaz-Rojas, Pamela Reyes-Santander, *Random Walks in the Didactics of Probability: Enactive Metaphoric Learning Sprouts*, in Carmen Batanero, Egan J. Chernoff (a cura di), *Teaching and Learning Stochastics: Advances in Probability Education Research. Advances in Probability Education Research*, Springer, Berlin 2018; Gianluca Bocchi, Luisa Damiano, *The Enactive Mind. An Epistemological Framework for Radically Embodied Didactics*, in "Education Sciences & Society" 4/1 (2013), pp. 113-134.

¹⁸ La trasformazione dell'uomo in oggetto si inserisce nell'ambito del rapporto Io-Esso, o meglio Esso-Esso. Pertanto, dichiara Bateson riferendosi a Buber, «la montagna, pur personificata nel nostro discorso, non diverrà una persona, non *apprendere* un modo di essere più personale. Ma l'essere umano, depersonalizzato nel suo stesso discorso e pensiero, può davvero apprendere modi di comportamento più 'cosali'» (Gregory Bateson, *Mind and nature. A necessary unity*, Dotton, New York 1979; tr. it. di Giuseppe Longo, *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984, pp. 137-138).

¹⁹ Edgar Morin, *Educare per l'era planetaria*, cit., p. 36.

²⁰ O, come ribadisce Morin citando Kafka: «sono le nostre esitazioni che chiamiamo cammini» (ivi, p. 29).

coraggio di fare i conti con la dimensione profondamente contraddittoria e irrisolta del reale. Educare alla società globale vuol dire insegnare a navigare a vista, e a riconoscere nella contraddittorietà non solo il segno del fallimento, ma il sintomo di una verità profonda, antilogica, che non si lascia ridurre agli schemi noti. Ciò richiede una mente che abbia imparato a interagire in modo costruttivo col “contesto” e che sfugga l’iper-specializzazione. Quest’ultima, infatti, è l’emblema di una razionalità ipertrofica, cartesiana, che perde la consuetudine con i problemi di ordine globale e di contesto, e che favorisce un’atrofia della visione a lungo termine.

Il premio Nobel per l’economia Edmund Phelps riconosce, ad esempio, l’ormai cronica incapacità delle scienze economiche – sempre meno addentro alla comprensione delle variabili umane – a prevedere e comprendere le crisi frequenti con i soli strumenti tecnici²¹.

Per evitare il “sottosviluppo mentale” occorre, pertanto, una razionalità aperta, affettiva, dialogica, che fugga tanto la *iper-specializzazione* quanto la *superficiale connessione dei saperi*. Di fronte al disordine, alla complessità, alla globalità, ci vuole, per Morin, «l’atteggiamento strategico di un soggetto; sono indispensabili la sua perplessità e lucidità»²²; senza che questo vada a discapito né della profondità

²¹ Edmund S. Phelps, *Il dinamismo economico? Si insegna*, in *Il Sole 24 Ore*, 7 settembre 2014: «Gli imprenditori dicono spesso che il divario sempre più ampio dell’istruzione – la disparità fra ciò che i giovani imparano e le competenze che il mercato del lavoro richiede – è uno dei principali fattori di elevata disoccupazione e crescita lenta per molti Paesi. I governi sembrano convinti che il modo migliore per colmarlo sia aumentare il numero di studenti che si laureano in materie scientifiche, le materie Stem secondo l’acronimo inglese, ovvero scienze, tecnologia, ingegneria e matematica. Hanno ragione? La risposta lapidaria è no». Cfr. Edmund S. Phelps, *Mass Flourishing. How Grassroots Innovation created Jobs, Challenge and Change*, Princeton University Press, Princeton 2013. Al premio Nobel per l’economia fanno eco le dichiarazioni di Morin: l’economia «è la scienza socialmente e umanamente più arretrata, poiché si è sottratta dalle condizioni sociali, storiche, politiche, psicologiche, ecologiche inseparabili dalle attività economiche. Per questo motivo i suoi esperti sono sempre più incapaci di interpretare le cause e le conseguenze delle perturbazioni monetarie e di borsa, di prevedere e predire gli andamenti economici, anche a breve termine» (Edgar Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, cit., p. 42). Cfr. Dario Antiseri, Alberto Petrucci, *Sulle ceneri degli studi umanistici*, Soveria Mannelli, Rubettino 2015, pp. 145-155.

²² Edgar Morin, *Educare per l’era planetaria*, cit., p. 25.

di formazione e contenuto del professore né del punto di vista più creativo del discente²³.

Quale filosofia per l'età planetaria?

In un contesto in cui diventa fondamentale la visione d'insieme, un pensiero critico e divergente, la disposizione a contestualizzare, la capacità di cogliere le analogie profonde tra i saperi, le discipline e le ontologie regionali, la filosofia sembra poter agire come antidoto naturale all'iper-tecnicismo e alla interdisciplinarietà di superficie²⁴. Se per apprendimento intendiamo la capacità di cogliere una differenza, che sopravviene da una doppia fonte d'informazione, allora la filosofia diventa determinante²⁵. La profondità della comprensione, infatti, nasce dalla visione binoculare, dal poter avere dello stesso oggetto una decodificazione da prospettive diverse. Comprendere la medesima realtà mediante “lo spirito di finezza e di geometria”, mediante “i sentimenti e i pensieri”, fornisce profondità alla nostra conoscenza. Ed è questa, probabilmente, una delle cose che vanno rafforzate nel contesto di formazione: l'attitudine a far dialogare, sullo stesso piano, fonti di conoscenza divergenti, allo scopo di giungere a una maggiore profondità di campo. Non un sapere umanistico come civile accessorio all'autentico sapere delle scienze dure, ma come secondo occhio dal quale dipende la profondità della comprensione. Ed è quello che da più parti i filosofi che si occupano di educazione e formazione auspicano: unire scienza e arte, discipline scientifiche e umanistiche (Morin 2001, 2018, Gadamer 2012, Bateson 1984, Nussbaum 1997, Portmann 1963)²⁶. Sia per creare cittadini sensibili e

²³ Per Bateson ogni atto veramente creativo è necessariamente «stocastico», e cioè composto da una necessità, da una conoscenza rigorosa e profonda e da una dimensione vaga, casuale, analogica: dalla capacità di coniugare la conoscenza approfondita con la connessione ardità.

²⁴ Cfr. Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit., pp. 37-46.

²⁵ Gregory Bateson, *Mente e natura*, cit., p. 180: «Come la visione binoculare fornisce la possibilità di un nuovo ordine di informazione (sulla profondità), così la comprensione (conscia o inconscia) del comportamento attraverso la relazione fornisce un nuovo *tipo logico* di apprendimento. (In *Verso un'ecologia della mente* l'ho chiamato Apprendimento 2 o *deutero-apprendimento*)».

²⁶ Lo sostengono, con sfumature diverse, Adolf Portmann, che fa appello alla necessità di conciliare uomo tolemaico (razionale) e uomo copernicano (intuitivo); Gregory Bateson, che auspica il superamento della distorsione dell'uomo tecnologico mediante il recupero di una «saggezza sistemica» (Gregory Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., p. 474); Martha Nussbaum, che teorizza espressamente l'azione fondamentale dell'autoesame socratico e dell'immaginazione narrativa al fine di favorire una formazione integrale, pluridimensionale.

responsabili (oltre che tecnici abili)²⁷, che per favorire una più ampia consapevolezza epistemologica. Sicuramente il rischio che un'educazione fondata sull'introduzione del soggetto si lasci imbrigliare in un processo circolare indefinito, in un errare che ha come obiettivo l'errare stesso è evidente, persino nelle parole di Edgar Morin²⁸. E sembrerebbe essere questa, in definitiva, la forma prevalentemente auspicata per l'età globale. Questo, però, l'educatore, il docente, la scuola non lo possono consentire, dal momento che la formazione, come la medicina, ha per priorità la 'salute' del paziente-discente. Come il medico – per il bene del paziente – è chiamato a impostare una terapia specifica, in un tempo determinato e circoscritto, scavalcando eventuali problemi teorici, sciogliendo i propri dubbi in nome della necessità che gli impone di agire; come il medico deve mettere da parte i dubbi di scienziato e ricercatore a vantaggio del clinico, che rischia tutti i mezzi a propria disposizione, pur di cercare una risposta a un problema specifico, personale, così l'atto educativo non può perdere di vista l'obiettivo formativo: cioè l'obbligo di aiutare il discente a darsi una forma in un tempo circoscritto. In assenza di un'educazione permanente, infatti, la responsabilità dell'educatore è consegnare alla società una persona capace di pensiero critico e di muoversi al suo interno umanamente. L'introduzione del soggetto mette fine alla cesura cartesiana, favorendo una didattica circolare, nella quale la filosofia può svolgere un ruolo decisivo. Circolarità che, però, ha il compito di sfuggire all'inconcludenza, se l'educazione intende conservare l'obiettivo di rispondere all'appello della scena originaria (*Urszene*)²⁹.

²⁷ Cfr. Martha Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, cit., in particolare il saggio *L'immaginazione narrativa*, pp. 99-123.

²⁸ Come sostiene Bianca Spadolini, la pedagogia dell'errare di Morin rifiuta, giustamente, l'apprendimento come trasmissione di conoscenza o come raccolta cumulativa di dati; problematico, però «è comprendere come questa retroazione riflessiva debba tradursi in programmi educativi, come possa divenire concreto campo di azione educativa» (Bianca Spadolini, *Edgar Morin, o della nostalgia dell'errante*, in Edgar Morin, *Educare per l'era planetaria*, cit., p. 19).

²⁹ Alla base dell'atto educativo, potremmo dire, come in medicina, vi è quella che Weizsäcker definisce una "scena originaria metodica", nella quale una persona bisognosa di "orientarsi nel mondo" si rivolge a un uomo che pensa possa aiutarla; vi è un "fenomeno originario" (*Urphänomen*), che non viene imposto dall'educatore, ma a cui egli è chiamato a rispondere, in quanto interpellato. L'inizio della scena biografica non è dunque, come nel caso del medico, il "dolore" di una creatura, che scinde il malato dal prossimo e dal mondo, precipitandolo in uno stato di chiusura, ma l'indigenza originaria di chi "viene al mondo". Così, sebbene la scienza cartesiana non consentirebbe di derogare a dei principi metodologici oggettivi, nel momento in cui l'educatore parla al discente avviene un passaggio dalla sfera della scienza a quella della "prassi".