

Reggello agosto 2001

Pensare bene
e non essere benpensanti

Dialogare con l'incertezza



Angela Maria Petrone

Lucilla Ruffilli

Introduzione

Il compito che ci siamo assunte era quello di presentare il testo di Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione dell'uomo*, pubblicato dall'Unesco in Francia nel 1999 e in Italia nel 2001 dall'editore Cortina. In una nota iniziale dell'edizione dell'Unesco che è, lo ricordiamo, l'organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura, si precisa che non necessariamente le opinioni di Morin corrispondono con quelle dell'Unesco.

La pubblicazione di questo testo all'interno dell'Unesco è stata particolarmente appoggiata da Gustavo Lopez Ospina direttore del progetto trans-disciplinare "Educare per un futuro vivibile". Il libro, prima di essere pubblicato, è stato letto da moltissime personalità universitarie e da funzionari internazionali dell'Est, dell'Ovest, del Nord e del Sud; successivamente Nelson Vallejo-Gómez dell'Unesco è stato incaricato di ricevere e integrare le proposte e i commenti di questi primi lettori e ha formulato a sua volta delle integrazioni. Il testo così riveduto è stato approvato da Morin ed ha come finalità quella di proporre saperi "fondamentali" che l'educazione deve trattare in ogni società e in ogni cultura. Noi abbiamo scelto, nel raccontarvi *I sette saperi*, lo stesso tipo di approccio che abbiamo seguito nella lettura e che ci ha portato a contestualizzare il pensiero del nostro autore attraverso la lettura di parti di altre opere precedenti a questa; nelle note troverete tutte le indicazioni bibliografiche.

Pensare bene e non essere benpensanti

Dialogare con l'incertezza

La domanda¹

«Si può mangiare senza conoscere le leggi della digestione, respirare senza conoscere le leggi della respirazione, pensare senza conoscere le leggi e la natura del pensiero, conoscere senza conoscere la conoscenza. Ma, mentre l'asfissia e l'intossicazione si fanno immediatamente sentire in quanto tali nella respirazione e nella digestione, l'errore e l'illusione hanno questo di caratteristico, che non si manifestano appunto come errore e illusione. "L'errore consiste semplicemente nel fatto che non sembra essere tale" (Cartesio). ... gli uomini hanno sempre elaborato false concezioni di se stessi, di ciò che fanno, di ciò che devono fare e del mondo in cui vivono ... Quando il pensiero scopre il gigantesco problema degli errori e delle illusioni che non hanno mai cessato (e non cessano) di imporsi come verità nel corso della storia umana, quando scopre, correlativamente, di racchiudere in se stesso il rischio permanente di errore e di illusione, è allora che deve cercare di conoscersi...

La nostra scienza ha compiuto giganteschi progressi nell'ambito della conoscenza, ma gli stessi progressi della scienza più avanzata, la fisica, ci avvicinano a un incognito che sfida i nostri concetti, la nostra logica, la nostra intelligenza e ci pongono il problema dell'inconoscibile. La nostra ragione, che ci sembrava il mezzo di conoscenza più sicuro, scopre dentro di sé la macchia cieca. Che cos'è la nostra ragione? E' universale? Razionale? Non può trasformarsi nel suo contrario senza rendersene conto? Non cominciamo forse a capire che la nostra credenza nell'universalità della ragione mascherava una mutilante razionalizzazione occidente-centrica? Non cominciamo a scoprire di aver ignorato, disprezzato, distrutto tesori di conoscenza in nome della lotta contro l'ignoranza? Non dobbiamo riconoscere che la nostra Era dei Lumi è in Notte e Nebbia? Non dobbiamo rimettere in questione tutto ciò che ci sembrava evidenza e riconsiderare tutto ciò su cui si fondavano le nostre verità? Abbiamo un bisogno vitale di situare, riflettere, reinterrogare la nostra conoscenza, cioè di conoscere le condizioni, le possibilità e i limiti della sua capacità di giungere a quella verità cui mira. Come sempre, la domanda preliminare sorge storicamente in ultimo, ed è nell'ora ultima del pensiero occidentale che la risposta – la verità – si trasforma infine in domanda.»

La conoscenza ha sempre avuto consapevolezza dell'esistenza di una zona buia dove erano il mito, le credenze magiche, religiose, ecc.; la scienza era il faro che illuminava questa zona. Con la scienza contemporanea avviene uno spostamento: la zona buia si scopre essere dentro la stessa conoscenza. Alcune delle ragioni di tale spostamento sono:

1. L'inconoscibile. Ci sono limiti della capacità della scienza a giungere a quella verità a cui la scienza stessa mira
2. La conoscenza è storica. Il processo di conoscenza stesso è dentro la zona buia, la macchia cieca: la conoscenza del vivente è il risultato di una evoluzione biologica e culturale.
3. Una minaccia che ci viene dalla conoscenza e che ci induce a cercare una relazione civilizzata fra noi e la nostra conoscenza. La nuova scienza e la tecnologia hanno interagito con i meccanismi più profondi della natura, disturbando nel profondo i meccanismi omeostatici della relazione tra uomo e ambiente.

«²Una conoscenza non è uno specchio delle cose o del mondo esterno. Tutte le percezioni sono nel contempo traduzioni e ricostruzioni cerebrali a partire da stimoli o segni captati e

¹ Edgar Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli Milano 1989 p. 13-14

² Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001 p.18

codificati attraverso i sensi. Da qui derivano, ben lo sappiamo, gli innumerevoli errori di percezione che ci provengono comunque dal nostro senso più affidabile, quello della visione. All'errore di percezione si aggiunge l'errore intellettuale. La conoscenza sotto forma di parole, di idee, di teorie, è il frutto di una traduzione/ricostruzione attraverso i mezzi del linguaggio e del pensiero, e perciò sperimenta il rischio dell'errore. Questa conoscenza, a livello sia di traduzione sia di ricostruzione, comporta l'interpretazione, che introduce il rischio dell'errore, all'interno della soggettività di chi conosce, della sua visione del mondo, dei suoi principi di conoscenza. Da qui derivano innumerevoli errori concettuali e intellettuali, che sopravvivono malgrado i nostri controlli razionali. La proiezione dei nostri desideri o delle nostre paure, le perturbazioni mentali provocate dalle nostre emozioni moltiplicano i rischi di errore.»

La conoscenza quindi fonda su un limite ontologico emerso nel XX secolo attraverso la meccanica quantistica e i teoremi di indecidibilità, su una natura incerta e imprevedibile. «³Partiamo dal riconoscimento della multidimensionalità del fenomeno della conoscenza. Partiamo dal riconoscimento dell'oscurità che si nasconde nel cuore di una nozione che illumina ogni cosa. Partiamo da una minaccia che viene dalla conoscenza e che ci induce a cercare una relazione civilizzata tra noi e la nostra conoscenza. Partiamo da una crisi propria della conoscenza contemporanea, una crisi probabilmente inseparabile da quella del nostro secolo. Partiamo, nel cuore di questa crisi, e anzi approfondendola, dall'acquisizione finale della modernità, che è relativa al problema primo del pensiero, dalla scoperta che non c'è alcun fondamento certo per la conoscenza e che quest'ultima comporta delle ombre, delle zone cieche, dei buchi neri.

Se la conoscenza è radicalmente relativa e incerta, la conoscenza della conoscenza non può sfuggire a questa relatività e a questa incertezza. Ma il dubbio e la relatività non sono solo corrosione, possono divenire anche stimolo. La necessità di mettere in relazione, relativizzare e storicizzare la conoscenza non produce soltanto costrizioni e limitazioni ma impone anche delle esigenze cognitive feconde.

In ogni modo, il sapere che la conoscenza non può essere garantita da un fondamento non significa già aver acquisito una prima conoscenza fondamentale? E ciò non dovrebbe indurci ad abbandonare la metafora architettonica, in cui il termine "fondamento" assume un senso indispensabile, per una metafora musicale di costruzione in movimento che trasformerebbe nel suo stesso movimento gli elementi costitutivi che la formano? E non è anche e proprio come costruzione in movimento che potremmo considerare la conoscenza della conoscenza?»

L'osservatore

Il soggetto della conoscenza entra nel processo stesso di conoscenza «⁴...il soggetto conoscente diviene oggetto della sua conoscenza pur rimanendo soggetto...E' il soggetto vivente, aleatorio, insufficiente, vacillante, modesto, che introduce la propria finitudine. Esso non è portatore della coscienza sovrana che trascende i tempi e gli spazi, *ma introduce piuttosto l'istorialità della coscienza*».

Il soggetto conoscente diviene oggetto della sua conoscenza pur rimanendo soggetto «come dice von Foester, abbiamo bisogno "non soltanto di un'epistemologia dei sistemi osservati ma anche di un'epistemologia dei sistemi osservatori" (1980). Ora, i "sistemi osservatori" sono dei sistemi umani che devono essere anche concepiti e compresi come soggetti. E, nel caso del nostro studio, abbiamo bisogno di fare appello all'auto-esame e all'auto-riflessione per tentar di considerare in modo critico il nostro posto, il nostro statuto, meglio/peggio, la nostra persona.»

³ Edgar Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli Milano 1989 p. 21

⁴ Ibidem p. 28

Cambia la definizione di epistemologia. L'epistemologia diviene la scienza che studia anche "come gli organismi particolari o gli aggregati di organismi conoscono, pensano, decidono" (G. Bateson). Cambia la relazione fra l'epistemologia e le scienze della cognizione. L'epistemologia si situa nell'ambito delle scienze della cognizione, non limitandosi a facilitare gli scambi tra discipline differenti, ma, facendo della conoscenza un oggetto di conoscenza (scienza cognitiva).

Le sfide

«⁵C'è un' inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra. In questa situazione diventano invisibili:

- Gli insiemi complessi;
- Le interazioni e le retroazioni tra le parti e il tutto;
- Le entità multidimensionali;
- I problemi essenziali.

Di fatto l'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle) così come l'essenziale (che dissolve). Ora, i problemi essenziali non sono mai frammentari, e i problemi globali sono sempre più essenziali. Sempre più, tutti i problemi particolari possono essere posti e pensati correttamente solo nel loro contesto, e il contesto stesso di questi problemi deve essere posto sempre più nel contesto planetario.

Nello stesso tempo, la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere "ciò che è tessuto insieme", cioè, secondo il significato originario del termine, il complesso.

La sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida di complessità. In effetti c'è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto (come quella economica, quella politica, quella sociologica, quella psicologica, quella affettiva, quella mitologica) e quando c'è un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti. Gli sviluppi caratteristici del nostro secolo e della nostra era planetaria ci mettono di fronte sempre più spesso e sempre più ineluttabilmente, alle sfide delle complessità.

Per esempio nel discorso del globale che si frammenta e dell'essenziale che si dissolve è necessario conoscere alcuni principi di intelligibilità del complesso come

- il principio dialogico: «⁶associazione complessa (complementare/concorrente/antagonista) di istanze, *necessarie insieme* all'esistenza, al funzionamento e allo sviluppo di un fenomeno organizzato.»
- Il principio ricorsivo: «⁷ci si riferisce a un processo in cui gli effetti o prodotti sono contemporaneamente cause e produttori nel processo stesso e in cui gli stati finali sono necessari alla generazione degli stati iniziali.»
- Il principio ologrammatico: «⁸concerne la complessità dell'organizzazione vivente, la complessità dell'organizzazione cerebrale e la complessità socio-antropologica. Possiamo presentarlo così: *il tutto è in un certo modo incluso (engrammato) nella parte che è inclusa nel tutto*. L'organizzazione complessa del tutto esige l'iscrizione (engramma) del tutto (ologramma) in ciascuna delle sue parti pur singolari;»

⁵ Edgar Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000 p.5-6

⁶ Edgar Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli Milano 1989 p. 112

⁷ Ibidem p.115

⁸ Ibidem p.116

Questi tre principi hanno una caratteristica comune che li situa alla base di un problema chiave: «⁹quali sono i principi che potrebbero chiarire le relazioni di reciprocità tra parti e tutto? Come riconoscere il legame naturale e insensibile che lega le cose più lontane e più differenti? Quali sono i modi di pensare che ci permetterebbero di concepire che una stessa cosa possa essere causata e causante, aiutata e adiuvante, mediata e immediata?» il problema diventa quindi non tanto e non solo quello di aprire le frontiere tra le discipline quanto quello di trasformare ciò che genera queste frontiere: i principi organizzatori della conoscenza, quelli che costruiscono la nostra visione del mondo.

G. Bateson, riferisce la figlia Mary Catherine, raccontava un aneddoto che ci sembra qui pertinente: «¹⁰Dopo aver addestrato per tanti anni i ratti a correre, un assennato psicologo all'improvviso capì che, dal momento che questi animali non vivono abitualmente nei labirinti, il labirinto forse non era il dispositivo ottimale per fare esperimenti sull'apprendimento. Comprò allora un furetto, una specie che in natura va a caccia di conigli addentrandosi nei cunicoli delle tane. Mise come esca in un labirinto della carne fresca di coniglio e vi fece entrare un furetto. Il primo giorno, il furetto perlustrò sistematicamente il labirinto e trovò la carne di coniglio in un tempo inferiore a quello impiegato da un ratto sottoposto alla medesima prova. Ma che accadde il secondo giorno? Come ci si aspettava, il ratto perlustrò il labirinto e trovò l'esca in minor tempo rispetto al primo tentativo. Era il segno, secondo lo psicologo, che si era prodotto un apprendimento. Ma non fu lo stesso per il furetto. Perlustrò infatti il labirinto e giunse al percorso che il giorno prima lo aveva portato alla ricompensa, ma non lo imboccò: per quale motivo? Perché si era già mangiato il giorno prima il coniglio che vi abitava. Ciò che il furetto aveva appreso dipendeva dalle aspettative su come va il mondo – per i furetti si intende.»

La testa ben fatta

«¹¹Sforzarsi a pensare bene è praticare un pensiero che si sforzi senza sosta di contestualizzare e globalizzare le sue informazioni le sue conoscenze, che senza sosta si applichi a lottare contro l'errore e la menzogna a se stesso, il che ci riconduce una volta ancora al problema della "testa ben fatta"».

«¹²... la riforma di pensiero è non programmatica, ma paradigmatica, poiché concerne la nostra attitudine a organizzare la conoscenza. E' tale riforma che permetterebbe di conformarsi alla finalità della "testa ben fatta", che favorirebbe il pieno impiego dell'intelligenza. Si deve comprendere che la nostra lucidità dipende dalla complessità del modo di organizzazione delle nostre idee.

La riforma di pensiero dovrebbe integrare nelle due culture le idee capitali nate a margine dell'una e dell'altra, nel mondo dei matematici-ingegneri-pensatori come Wiener, von Neumann, von Foester. Permetterebbe così la comunicazione tra queste due culture, che finirebbero per costituire i due poli di una sola cultura. Una nuova cultura umanistica emergerebbe così dal dialogo tra questi due poli. Essa rivitalizzerebbe la problematizzazione, che permetterebbe la piena emergenza dei problemi globali e fondamentali. E così, per ogni futuro cittadino, quando pure si dovesse arrivare alla specializzazione del sapere si dovrà passare attraverso la cultura... Un pensiero capace di non rinchiudersi nel locale e nel particolare, ma capace di concepire gli insiemi, sarebbe adatto a favorire il senso della responsabilità e il senso della cittadinanza. La riforma di pensiero avrebbe dunque conseguenze esistenziali, etiche e civiche.»

⁹ Edgar Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000 p.20-21

¹⁰ Ann L. Brown, I progressi dell'apprendimento, *Cadmo*, anno IV n. 12, dicembre 1996, p. 24-25

¹¹ Edgar Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000 p.62

¹² Ibidem p.100

I sette saperi

1. *Le cecità della conoscenza: l'errore e l'illusione.*

«¹³L'educazione deve mostrare che non esiste conoscenza che non sia in qualche misura minacciata dall'errore e dall'illusione: errori mentali, errori intellettuali, errori della ragione, accecamenti paradigmatici»

2. *I principi di una conoscenza pertinente*

«¹⁴E' necessario promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e fondamentali, collocarli nei loro contesti. Insegnare i metodi che permettano di cogliere le mutue relazioni e le influenze reciproche fra le parti e il tutto in un mondo complesso»

3. *Insegnare la condizione umana*

«¹⁵... una delle vocazioni essenziali dell'educazione sarà l'esame e lo studio della complessità umana. L'educazione dovrebbe mostrare e illustrare il Destino a molte facce dell'umano: il destino della specie umana, il destino individuale, il destino sociale, il destino storico, tutti i destini mescolati e inseparabili. Dovrebbe sfociare nella presa di conoscenza, dunque di coscienza, della condizione umana, della condizione comune a tutti gli umani e della ricchissima e necessaria diversità degli individui, dei popoli, delle culture, e infine nel nostro radicamento come *cittadini della Terra* ... ¹⁶Questo capitolo indica come sia possibile, a partire dalle discipline attuali, riconoscere l'unità e la complessità dell'essere umano riunendo e organizzando le conoscenze disperse nelle scienze della natura, nelle scienze umane, nella letteratura e nella filosofia e come sia possibile mostrare il legame indissolubile tra l'unità e la diversità di tutto ciò che è umano.»

4. *Insegnare l'identità terrestre*

«¹⁷Abbiamo ... bisogno di concepire l'insostenibile complessità del mondo, nel senso che dobbiamo considerare allo stesso tempo l'unità e la diversità del processo planetario, le sue complementarità e, insieme, i suoi antagonismi. *Il pianeta non è un sistema globale, ma un vortice in movimento.* »

L'educazione dovrebbe vertere alla possibilità di una creazione di una *cittadinanza terrestre*.

L'apporto delle contro-correnti

Alcune delle controcorrenti rigeneratrici:

- La controcorrente ecologica
- La controcorrente qualitativa
- La controcorrente di resistenza alla vita prosaica puramente utilitaristica
- La controcorrente di resistenza al primato del consumo standardizzato
- La controcorrente di emancipazione nei confronti della tirannia onnipotente del denaro
- La controcorrente che alimenta etiche della pacificazione delle anime e delle menti

5. *Affrontare le incertezze* (La testa ben fatta p. 62-64)

6. *Insegnare la comprensione*

Lo sviluppo della comprensione richiede una riforma delle mentalità. Affinché le relazioni umane escano dal loro stato barbaro di incomprendimento è necessario uno studio che non verta tanto sui sintomi quanto sulle radici dei razzismi, delle xenofobie, delle forme di disprezzo. Tale studio costituirebbe allo stesso tempo una delle basi più sicure dell'educazione alla pace.

¹³ Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001 p.17

¹⁴ Ibidem, p. 12

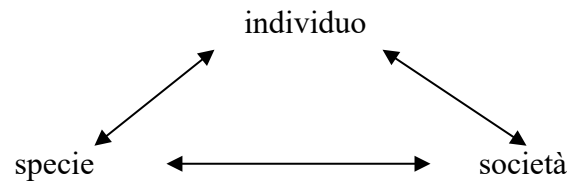
¹⁵ Ibidem, p. 62

¹⁶ Ibidem, p. 12

¹⁷ Ibidem p. 64 e seguenti

7. *L'etica del genere umano*

«¹⁸ l'insegnamento deve produrre una antropo-etica capace di riconoscere il carattere ternario della condizione umana, che consiste nell'essere contemporaneamente



...A partire da ciò si profilano le due grandi finalità etico-politiche del nuovo millennio: stabilire una relazione di reciproco controllo tra la società e gli individui attraverso la democrazia; portare a compimento l'Umanità come comunità planetaria.»

¹⁸ Ibidem p. 15