

**La democrazia della  
conoscenza**

Carlo Rosa  
*Università di Ferrara*

*Educació i Cultura*  
(2012), 23  
59-72



# La democrazia della conoscenza

## The democracy of knowledge

Carlo Rosa\*

### Abstract

The aim of this article is to study the relationship between knowledge and democracy through the ideas of Edgar Morin. A reflection on training and educational theorising, which focuses on the stage of contemporary society, to meet the educational and democratic needs that it imposes on us: the ethical issue, which is closely linked to what is epistemological and aesthetic. From the criticism that the author makes of the traditional education system and the reflection on the epistemological rupture that weighs down knowledge, I reflect on aesthetic sensitivity, as the art of human understanding, for a regeneration of knowledge, of education and of society, towards a cognitive democracy.

**Keywords:** epistemology, knowledge, artistic experience, E. Morin.

L'obiettivo del presente articolo è quello di indagare il rapporto tra conoscenza e democrazia attraverso il pensiero di Edgar Morin. Una riflessione sulla formazione e sulla teoresi pedagogica, che verte attorno agli scenari della società contemporanea, per rispondere alle esigenze formative e democratiche che essa ci impone: la questione etica, strettamente connessa a quella epistemologica ed estetica. A partire dalla critica che l'autore muove al sistema educativo tradizionale e dalla riflessione sulla frattura epistemologica che grava in seno alla conoscenza, cercherò di riflettere circa la sensibilità estetica, come arte della comprensione umana, per una rigenerazione della conoscenza, dell'educazione e della società, nella direzione di una democrazia cognitiva.

**Parole Chiave:** epistemologia, conoscenza, esperienza artistica, E. Morin.

### Per un'epistemologia complessa

In ogni gesto, in ogni parola, in ogni azione che si compie e si consuma, nelle relazioni che stabiliamo con il mondo, si articola un atto cognitivo e, dunque, di conoscenza. In ogni comportamento si esprime un fenomeno culturale, e anche se non abbiamo consapevolezza dei meccanismi che mettiamo in atto nel complesso gioco dell'apprendimento, sono proprio tali atti a renderci competenti, per la nostra vita, nei contesti nei quali siamo inseriti. Ciò induce a pensare, come afferma Anita Gramigna riferendosi al pensiero di Gregory Bateson e degli studiosi della scuola di Palo Alto, che «il vivente è in quanto impara» e che la vita è formazione, perchè è attraverso la danza interrelazionale che l'individuo stabilisce con l'ambiente e gli stimoli che ne derivano, egli affronta innumerevoli cambiamenti cognitivi e strutturali (Gramigna, A. 2005, 26-30).

\* Docent i investigador en Ciències de l'Educació a la Universitat de Ferrara, Italia.  
*Aquest article fou aprovat per publicar-lo el gener de 2012.*

Possiamo dunque affermare che in ogni attimo che scorre, in ogni angolo di mondo, qualcuno sta imparando (mentre insegna) e qualcuno sta insegnando (mentre impara) qualcosa. Perlomeno, questa dialogica dovrebbe rappresentare un auspicabile e consapevole proposito intellettuale e paradigmatico, poichè la formazione è un evento complesso in cui gli attori interpretano ruoli che si con-fondono, al fine di, non soltanto «trasmettere» ed «intrmettere» cultura, ma costruire –ricorsivamente– conoscenza, attraverso un’euristica che prende vita, come afferma Gadamer (Gadamer, H. 2004), da una parziale fusione degli orizzonti educativi. In questo gioco dialogico, non solo i ruoli si con-fondono, ma anche le diverse dimensioni del soggetto che, in quanto unità complessa, come il punto di un ologramma, porta con sé un cosmo (Morin E., Ciurana E., Motta R. D. 2005, 41) –l’ambiente fisico e culturale in cui vive e che ecologicamente contribuisce a determinare mentre viene da esso influenzato– e costituisce in se stesso un cosmo. La conoscenza non può che essere, dunque, inseparabilmente, biologica, cerebrale, mentale, psicologica, culturale e sociale. Vita, appunto, che si genera da una complessità bio-antropo-socio-culturale, in cui le istanze della conoscenza si co-producono reciprocamente: la cultura vive negli intelletti i quali vivono nella cultura. L’intelletto conosce attraverso la cultura ma, in un certo senso, è la cultura che conosce attraverso l’intelletto (Morin, E. 2008, 14). Ciò significa, in altre parole, che ogni soggetto conosce il mondo attraverso le mappe cognitive ereditate dalla cultura alla quale appartiene e la cultura alla quale appartiene contiene in sé e viene co-prodotta da ogni singolo atto cognitivo. A tal riguardo Morin afferma che ogni sistema culturale apre e chiude le potenzialità bio-antropologiche della conoscenza (Morin, E. 2008, 14): le apre perché fornisce determinati strumenti per mezzo dei quali conoscere e le chiude laddove, dotando mezzi determinati, prescrive norme e metodi che precludono di percorrere altri orizzonti conoscitivi potenziali. Tali strumenti, trasmessi ed acquisiti per imprinting –un imprinting culturale che imprime negli esseri umani un’identità come stigma: culturale, familiare, professionale– venendo accettati come atti naturali, divengono norme che si instaurano in modo solido nella mente, strutturando il «conformismo cognitivo». Consolidandosi, cioè, come naturali, divengono automatismi che, in quanto tali, vengono estromessi dal nostro campo di riflessione sulla conoscenza, attraverso un processo di normalizzazione che «si manifesta in modo repressivo ed intimidatorio» (Morin, E. 2001, 26), dominano le nostre mappe cognitive facendo tacere chi le mettesse in dubbio.

Come vediamo le istanze co-generatrici della conoscenza stanno in un rapporto complementare, ricorsivo ed ologrammatico ma, allo stesso tempo, anche antagonista. È, infatti, nelle tensioni, nelle discrepanze, nelle rotture in senso alle determinazioni che pesano sulla conoscenza (gli imprinting e le normalizzazioni) che la conoscenza riceve nuovo impulso, generando cambiamenti, grandi o piccoli che siano, che prefigurano inediti orizzonti di significazione.

Quando parliamo di conoscenza, facciamo dunque riferimento ad un fenomeno complesso e, parlare di complessità, significa riferirsi a «ciò che è tessuto insieme» (Morin, E. 2001, 38), ad un qualcosa che, per sua natura, non è semplificabile per mezzo di un’analisi riduzionista, incapace di cogliere gli elementi che lo compongono senza snaturarli. Affrontare la complessità per mezzo di elisioni e frazioni, significa infatti mutilarla. Essa postula un paradigma capace di coglierla in tutte sfumature che la compongono, capace di riconoscere gli intrecci e le interconnessioni tra le trame che la costituiscono. Per questo motivo Morin afferma che la sfida formativa della contemporaneità è rappresentata dalla necessità di una *forma mentis* educata alla complessità, per pensare una democrazia che, ancor prima di esprimersi come sistema sociale e politico, nasce come forma di pensiero, come atto

cognitivo: consapevolezza della complessità dell'identità umana e terrestre, dei paradigmi conoscitivi, degli accecamenti che gravano in seno alla conoscenza e che ostacolano l'apertura di prospettive visuali su altri universi potenziali (Morin, E. 2005, 151-154). Una questione cruciale nella riflessione pedagogica.

## **Il grande paradigma d'Occidente**

La conoscenza, secondo Morin, è spezzata in seno alla sua stessa organizzazione. (Morin, E. 2007, 8). Una frattura causata da una profonda separazione tra sapere umanistico e scientifico che ha provocato una profonda scissione tra soggetto e oggetto. Tale frattura, che il filosofo francese definisce «epistemologica» (Morin E, 2007, 8), troverebbe nel paradigma cartesiano la sua causa. Esso rappresenterebbe, infatti, secondo l'autore, lo snodo centrale, il punto di convergenza critico dello sviluppo del pensiero occidentale moderno. Il «grande paradigma d'Occidente» (Morin, E. 2008, 238), assolutizzando i principi della logica deduttivo-identitaria di origine aristotelica e rendendoli universali, ha investito, sostiene l'autore, l'intera infrastruttura sociale, influenzando contemporaneamente gli sviluppi della ricerca scientifica, l'organizzazione politica e culturale. Di più, ha determinato lo sviluppo del dualismo moderno tra soggetto-oggetto come lente attraverso la quale leggere ed interpretare il mondo. Tale divisione si è estesa fino ad attraversare da parte a parte l'universo: anima/corpo; spirito/materia; sentimento/ragione, etc., gli uni indipendenti dagli altri: gli uni misurabili attraverso mezzi quantitativi, che li rendono scientificamente confutabili, gli altri impossibili da valutare attraverso paradigmi di misurazione definiti e, pertanto, razionalmente inspiegabili. «L'umanesimo occidentale ha consacrato tale disgiunzione» (Morin, E. 2008, 238) nella scienza e nelle istituzioni educative, attraverso la divisione disciplinare dei saperi, contribuendo a frammentare la conoscenza e l'organizzazione che le sorregge, creando dei domini di competenza che fanno sorgere il pericolo di un isolamento e di «(...) un'iper-specializzazione del ricercatore e di "cosificazione" dell'oggetto studiato, del quale si rischia di dimenticare che è astratto dal contesto o costruito» (Morin, E. 2000, 112) e, pertanto, viene percepito come slegato ed autonomo rispetto alle altre discipline.

La critica che Morin muove all'attuale organizzazione del sapere ed in particolare all'impianto classico dei saperi disciplinari tradizionali, appare essenziale nella riflessione pedagogica; egli osserva, infatti, che la «supremazia di una conoscenza frammentata nelle diverse discipline, rende spesso incapaci di effettuare il legame tra le parti e la totalità. Questo modo di conoscere, deve far posto, dunque, ad un paradigma capace di cogliere gli oggetti nei loro contesti, nei loro complessi, nei loro insiemi» (Morin, E. 2001, 12). Allo stesso tempo, lo studioso francese esprime una dura critica alla disattenzione che la cultura pedagogica ha avuto nei confronti del ruolo delle emozioni e dei sentimenti nel processo di apprendimento, sottolineando la complessità della identità umana ed il significato che essa assume nella costituzione di una democrazia realmente partecipata. Ciò che appare sorprendente, secondo Morin è che l'educazione, il cui fine dovrebbe essere quello di comunicare conoscenze, sia cieca su ciò che riguarda la conoscenza umana, sui suoi dispositivi, le sue menomazioni, le sue difficoltà, le sue propensioni all'errore e all'illusione, «e che non si preoccupi affatto di far conoscere che cosa è conoscere» (Morin, E. 2001, 11). È necessario, dunque, secondo Morin, ricercare un paradigma che orienti a colmare la frattura che grava in seno alla conoscenza, con l'obiettivo di sviluppare un pensiero connettivo, capace di problematizzare, di contestualizzare e di rendere solidali i saperi: un paradigma che induca il pensiero a sorvegliare se stesso al

fine di tessere le trame di una conoscenza con coscienza. Una conoscenza etica, che riconosce l'unità inscindibile «individuo-specie-società» e –come vedremo nell'ultimo paragrafo- che risiede nella coraggiosa ricerca di una relazione armoniosa tra *logos* e *bios*, come suggerisce Foucault (Foucault, M. 1976) riferendosi a Socrate, per mezzo del principio estetico dell'arte, come via rigeneratrice della conoscenza e della vita, come stato dell'esistenza che si riscontra nella contemplazione del bello e nel prode tentativo di vivere la propria vita come fosse essa stessa un'opera d'arte.

Secondo Margaret Mead, il problema etico delle società moderne, sta alla base della loro costituzione: esse si sono sviluppate organizzando il pensiero e l'azione sullo schema logico dualista e strumentale «soggetto-oggetto, mezzo-scopo»; ciò ha avuto ricaduta, non solo nella ricerca scientifica e tecnica, ma anche nelle relazioni umane, che hanno acquistato, a loro volta, tale fisionomia. Qui, l'alter è divenuto un mezzo per realizzare gli scopi dell'ego (Manghi, S. 2004, 10), dunque, è divenuto uno strumento, colui che «è *in funzione di...*», indispensabile fintantoché è utile a qualcosa o a qualcuno. Questo modo di conoscere e di relazionarsi è stato ammesso come «valore accettabile» dalle democratiche società moderne occidentali. Allo stesso tempo, il legame tra scienza, tecnica ed economia ha dato vita ad un circolo vizioso, in cui, oggi, è la scienza ad essere al servizio della tecnica e non viceversa, e lo sviluppo della conoscenza, che è prioritariamente scientifico, è divenuto inseparabile da quello del dominio che, invece, è prioritario della tecnica e del profitto. Ciò ha contribuito a relegare la questione etica nell'ambito della riflessione filosofica, o a ridurla ad un problema privato nel campo soggettivo, limitante il progresso scientifico stesso, e mette in mostra i vizi e i limiti di una «razionalità strumentale»: una conoscenza ed una educazione tecnocratica che si riduce a strumento di trasmissione di conoscenze e competenze spendibili sul mercato del lavoro.

Nel saggio «educare per l'era planetaria» (Morin, E. 2005), Morin mette in mostra la necessità di elaborare un paradigma nuovo che abbandoni la strada del razionalismo classico, antietico ed obsoleto, per intraprendere una nuova strada in cui è il processo conoscitivo a costituire la ricerca, un percorso errante, che tende alla meta consapevole che essa rappresenta un continuo punto di svolta. Un «vagabondare» che postula la questione etica e, a mio avviso, quella estetica, come principi democratici del proprio farsi, poiché la scoperta della complessità corrisponde ad una presa di coscienza non soltanto o, meglio, non semplicemente intellettuale. (Bocchi G. Ceruti M. 1987, XXIII).

### **«Un metodo che impara»**

Riprendendo la teoria dei sistemi di Bertalanffy (Bertalanffy, L. V. 2004) e Foerster (von Foerster, H. 1987), e rifacendosi alla teoria dei quanti di Heisenberg, Morin propone un a-metodo che, al posto della dialettica soggetto-oggetto, pone quella tra sistema conoscente, col suo radicamento antropologico-sociale, e il sistema osservato, l'oggetto, col suo radicamento fisico-biologico (Morin, E. Ciurana, E. Motta R. D. 2004, 13-15). Un metodo che, re-inserendo il soggetto nel campo di osservazione sperimentale, si oppone al dualismo cartesiano soggettività/oggettività e all'idea che tutto possa essere descritto e spiegato attraverso il paradigma empirico induttivo. Un a-metodo che induce l'osservatore (il sistema conoscente) ad osservare se stesso mentre apprende e, dunque, non solo a riflettere su ciò che vede, ma su come lo vede. Lo spinge, cioè, a sforzarsi di conoscere il proprio modo di conoscere: a prendere atto dei meccanismi cognitivi, psichici, emotivi, culturali, relazionali

etc... che entrano in gioco ogniqualvolta si pone sperimentalmente di fronte ad uno specifico oggetto di studio.

Questo metodo, oltre a suggerire nuovi scenari sugli sviluppi della ricerca scientifica, pone un quesito fondamentale su quali dovrebbero essere le priorità della riflessione epistemologica ed educativa, aprendo il varco ad una prospettiva che annuncia la costruzione di itinerari di significazione complessi (saper collegare, articolare e sviluppare la propria autocritica come sistema conoscente).

A differenza di un paradigma semplificatore che identifica la logica con il pensiero, il metodo sistemico, secondo il nostro autore, presuppone un pensiero capace di governare la logica evitando la disarticolazione delle conoscenze, monitorando il processo conoscitivo stesso. Un processo che, sviluppando il meta-punto di vista, ossia la capacità di autosorvegliarsi, di riflettere sui propri modi di conoscere, mostra i limiti del pensiero riduzionista: non vedere altri modi di utilizzare la logica. Il pensiero complesso, che è per sua natura dialogico, rifiutando l'analisi, la disgiunzione e la riduzione, invece, rompe la dittatura del pensiero di semplificazione, e tale rottura mostra una questione cruciale al fine della nostra riflessione. Qui, la complessità svela la natura tragica della conoscenza: la necessità di una totalizzazione e, allo stesso tempo, l'impossibilità di raggiungerla. Un «tentare» che induce il pensiero a ricercare una sintesi, un'unificazione, una definizione –durevole– mentre, di contro, la rifugge perché è consapevole dell'incompiutezza di ogni forma di sapere.

La conoscenza, nella teoria della complessità proposta da Morin, non può che far riferimento ad un metodo che emerge nel corso dell'esperienza, che impara nell'errare (Morin, E. Ciurana, E. Motta R. D. 2004, 32-36), nel senso del camminare e del mancare la meta, che illuminano l'esperienza formativa come un transitare in cui l'apprendimento si compie come procedere *trasfigurativo*. E, l'errore, che presenta la sua fecondità mostrandoci nuovi o diversi modi di considerare la logica, inducendoci a prefigurare inediti orizzonti di senso, rischiera la strada verso la verità, che rappresenta una ricerca senza termine, la quale si può esercitare solo in modo itinerante, rischiando anche di perdersi. Ma sarà un perdersi che diventerà libertà: libertà del ricercare strategie adeguate per rispondere alle incertezze e alle contingenze che fanno di ogni discorso sul metodo, come afferma Bachelard, un discorso di circostanze. In tal senso, l'epistemologo francese, nel suo saggio «*la filosofia del non*» parla di una *filosofia aperta*, che si propone di trascendere i propri principi e di rifuggire l'idea di giungere a verità totali e complete (Bachelard, G. 1998 38).

Si evince, dunque, un'idea di formazione come di una *poiesis*, nel senso di un dar forma che si nutre di un'aspirazione creativa, un dar forma che prende vita da una tensione costante tra solidità e fluidità, tra il tutto e le parti, tra certezza ed incertezza, tra stabilità e vertigine... tra libertà e necessità. Un'idea di formazione che inerisce ad un pensiero che, per comprendere, interpreta, affidando all'ermeneutica la bussola del proprio transitare, ed esprime il suo profondo afflato democratico in quanto non aspira all'universalità, ma preferisce navigare nell'umiltà del possibile. Un pensiero che accetta la relatività e l'incertezza del proprio *complectere*, del ricercare personali elaborazioni del mondo (e per questo non subite, ma critiche), del tessere trame di significazioni solidali che tengono in considerazione il fattore umano, dunque etico, sia come sistema significante del proprio conoscere sia come fine ultimo. Un'idea di educazione che non si risolve in un processo di acculturazione, ma che annuncia un procedere interpretativo che libera il soggetto dai vincoli della spiegazione e dalle gabbie dell'universalità, ponendolo di fronte alla libertà e alla responsabilità del conoscere.

## La democrazia impara!

Conoscenza e potere, o conoscenza è potere! Un legame indissolubile, come emerge dalle riflessioni di Anita Gramigna nella sua ermeneutica antipedagogica del pensiero di Foucault (Gramigna A. 2010, 79-112; Foucault, M. 1977), in cui l'educazione viene decritta come un'istanza di normalizzazione che regola il rapporto sapere/potere: una disciplina che tende al governo/controllo della vita degli individui. In sintonia, per Morin, la conoscenza produce il proprio potere all'interno della società, ma è il potere politico ed economico a sforzarsi di controllare il potere della conoscenza. Dunque, sebbene la conoscenza conferisca potere, questo sfugge sempre ai conoscenti e «non si limita a modellarsi nelle disuguaglianze sociali o a rafforzarle» (Morin, E. 2008, 18): essa le produce. Emerge così una relazione ontologica tra democrazia ed educazione, una relazione senza la quale la democrazia non sarebbe tale, ma una tautologia e, in quanto tale, una dittatura nei fatti e delle idee, e l'educazione si risolverebbe in acculturazione e servilismo.

Norberto Bobbio affermava che la democrazia deve essere sempre in allarme dinanzi a ciò che la intimidisce, non soltanto con la violenza, ma anche con la non-consapevolezza, perché sono i cittadini che danno vita alla democrazia e non vi può essere democrazia senza consapevolezza di ciò che essa significa. La democrazia, dunque, non può che rappresentare la rigenerazione continua di un anello retroattivo: «i cittadini producono la democrazia che produce i cittadini» (Morin, E. 2008, 179); Morin ne mette così in mostra il dinamismo, come una pratica che si costruisce nel suo continuo tentarsi, nel suo continuo «darsi forma»: un processo che induce ad investire di senso civico tutti i rapporti che ci legano all'altro nella quotidianità, affermando sé stessi come ologramma di un tutto più grande, ed esercitando in modo attivo e critico il proprio diritto di cittadinanza. La democrazia, dunque non si risolve nell'esperienza politica e sociale, ma è innanzitutto un atteggiamento, una forma di pensiero che si esercita in modo complesso.

Con il titolo di questo capitolo «la democrazia della conoscenza», ho voluto mettere in mostra la relazione (ossia, come scrive Morin, un processo di legame e alleanza allo stesso tempo), tra democrazia ed educazione per riflettere tale rapporto nella contemporaneità. La democrazia come un paradigma che si nutre di regole che necessitano di essere continuamente sorvegliate, ri-pensate, magari rinnovate, perché la vita è un processo tras-formativo (Gramigna A. 2005, 12) e le società nella quale si esprime, come forma collettiva organizzata, ha bisogno di una conoscenza che sappia «ragionare» sulla sua efficienza ed efficacia, sulla propria vita nell'immediato, sulle finalità e i suoi mezzi in una prospettiva futura. Una democrazia che sappia ri-generarsi come un «metodo che impara», come un *significante*: la forma che rinvia e che articola il contenuto, che ricerca il modello, l'espressione più adatta per significarlo e, dunque, non come qualcosa che è *già stato significato*, che si assume come dato di fatto predeterminato all'azione e alla riflessione.

La proposta che le riflessioni di Morin mi suggeriscono, in una prospettiva pedagogica radicale, è quella di una «democrazia che impara», cioè, che necessita di essere investita di un senso agito: i cui «costruttori» sappiano tener conto delle fondamenta dalle quali prende vita e dei diversi contesti in cui si esercita come forma di organizzazione sociale, ma anche delle molteplici dimensioni dell'umano (biologiche, antropologiche, culturali, emotive). Di più, una democrazia responsabile della conoscenza, che sia «consapevole» dei paradigmi e dei saperi che utilizziamo per comprendere il mondo e per relazionarci agli altri, perché la sfida formativa che la contemporaneità ci impone, sta nella presa di coscienza dell'identità umana, ed è dunque una sfida epistemologica che ci chiede di legare il globale al locale, le parti al tutto, l'individuo alla specie e la specie all'intera società umana.

Come afferma Ravaglia nella sua riflessione su Bauman «l'essenza della prassi democratica consiste nella riformulazione dei problemi privati in questioni pubbliche e di incanalamento del benessere pubblico in progetti e compiti privati» (Ravaglia A., 2009, 44), come un circolo ermeneutico in perpetua rotazione di traduzione tra pubblico e privato. Altrimenti, non saremmo cittadini che producono democrazia ma che la subiscono e, in questa direzione, regrediremmo al ruolo di assoggettati, controllati da un sistema che, peccando di idealismo, diviene una democrazia ideale, utopica pragmaticamente inagita, dunque, incomprendibile, soggetta all'arbitrario interesse del più forte: della maggioranza controllata dai media, dalle tecniche di comunicazione persuasiva, della tecnocrazia come una forza occulta che abita i centri del potere sociale e le sue istituzioni, compresa quella educativa. Come l'economia, che impone le leggi del libero mercato neoliberista a prassi dell'agire democratico ed esercita il suo potere senza controllo anche nei confronti delle istituzioni educative (Gramigna, A. Righetti M., 2001), destabilizzando le solidarietà tradizionali ed erodendo gli spazi pubblici dell'agorà; sostituendo ad essi spazi più o meno virtuali di consumo che disgregano la voglia di comunità, perché alla libertà di essere hanno imposto quella dell'avere, traducendo il cittadino a consumatore, a colui che esprime il proprio esercizio di scelta e di opinione non in base a ciò che è, fa o dice, ma in base a ciò che consuma.

Ci troviamo di fronte ad una nuova deriva democratica, afferma Morin, per questo è necessario ed urgente pensare ad un nuovo orizzonte pedagogico che sappia immaginare un'educazione capace di formare individui responsabilmente attivi nel *costruire* la democrazia, perché possa esprimersi nella sua complessità e processualità, come riflessione e prassi, accettando i rischi del suo divenire incerto ed errante, della libertà che la fonda e che, per questo, dovrebbe garantire a tutti.

## L'arte della comprensione umana

Per affrontare la regressione contemporanea della democrazia di fronte alla mega macchina tecnocratica che domina li scenari della globalizzazione e che impone la necessità di riflettere la costituzione di una società-mondo, di una «confederazione planetaria che realizzerebbe le regolazioni vitali per l'umanità», necessitiamo di diritto e di etica (Morin, E. 2008, 225). Ma, ciò che manca, afferma Morin, è proprio il diritto all'umanità, così come mancano le istanze capaci di farlo applicare. Manca dunque un proposito educativo, ancor prima che politico, per affrontare tale emergenza. Senza esso la dichiarazione dei diritti universali dell'uomo resta un auspicio e l'idea di progresso come sinonimo di civilizzazione, non rappresenta l'uscita dal limbo ma, anzi, un ostacolo: non l'indicatore di uno stato di benessere generalizzato, del miglioramento della qualità della vita per tutti i paesi del mondo, ma quello dello sviluppo tecnologico ed economico, che si misura in «livelli di produzione» e in quantità di denaro guadagnato, perso, o «bruciato» –come si usa nel linguaggio finanziario quando l'esito di una speculazione produce risultati negativi–.

La democrazia necessita dunque di una strategia, cioè di una politica. E la politica, afferma Morin, necessita di mezzi e di finalità etiche, senza per questo ridursi all'etica. Un'etica che rifiuta l'angelismo e la moralina (Morin, E. 2002, 181-182), che raccoglie la scommessa pragmatica contro chi la vuole ridurre (per convenienza) ad utopia. Un'etica che sappia scendere a patti con il realismo che la politica impone senza derivare a fredda retorica. La politica dovrebbe essere, così, l'opera di un essere intelligente che paradigmaticamente sperimenta strategie, attraverso mezzi e fini etici, per rispondere alle incertezze del futuro,

mantenendo saldi i principi fondamentali della democrazia: il dialogo, il confronto, il conflitto, quando è foriero di concertazioni, di dibattiti e di ulteriori scontri. Queste sono le fondamenta della democrazia nel suo evolversi dialogico tra i poteri e le forze che la sorreggono. Civismo ed auto-etica, dunque, la cui emergenza di fronte alla crisi delle etiche tradizionali chiama a gran voce la necessità di una comprensione del mondo solidale e partecipativa, come elementi senza cui la democrazia perde il suo essere.

Di fronte alla contemporanea deriva democratica, non esiste, secondo il nostro autore, una strategia politica immediata da mettere in opera, ma l'urgenza pedagogica di una presa di coscienza politica dell'urgenza ad operare per una democrazia cognitiva (Morin, E. 2005, 151), per pensare ad una riforma del pensiero che permetta di affrontare la sfida che ci chiude alla seguente alternativa: o subire passivamente il bombardamento mediatico, o affidarci a paradigmi conoscitivi che permettono una comprensione solo parziale dei saperi e della conoscenza, rifiutando come errore tutto ciò che li smentisce (Morin, E. 2005, 152). Un problema che si pone nella quotidianità per rispondere agli innumerevoli quesiti che la società contemporanea ci pone; come la flessibilità del mercato del lavoro, per ribattervi con una flessibilità di pensiero che renda critica la riflessione nei confronti dei mutamenti che ci coinvolgono, per dar risposta in modo attivo alle istanze atomistiche, dualistiche, meccaniciste, e antiestetiche che rendono fuori «squadra il nostro tempo» (Manghi, S. 2004, 1) e i nostri paradigmi gnoseologici, che fanno della scienza una sfrenata corsa senza etica. Ciò impone la necessità di un pensiero adatto a raccogliere la sfida della complessità del reale, «cioè un pensiero capace di cogliere i legami, le interazioni e le implicazioni reciproche, i fenomeni multidimensionali, che sono allo stesso tempo solidali e conflittuali».

Necessitiamo di una riforma dell'educazione (Morin, E. 2000). Necessitiamo di un'educazione che si fondi su di un'epistemologia complessa, una «conoscenza della conoscenza» che faccia riferimento ad una storia pluridisciplinare delle contaminazioni, dei meticcianti, delle differenze e delle contingenze imprevedute, dunque foriera di sconfinamenti e di migrazioni interdisciplinari (Gramigna, A. Righetti, M. 2006, 76). Un pensiero che si iscrive alla post-modernità, laddove tenta di superare le visioni statiche e solide della società moderna per renderle più fluide, più adatte a cogliere le processualità narrative individuali, a comprendere l'uomo non più nel senso illuministico del termine, soggetto al centro dell'universo, ma come ologramma di un tutto più grande, in una visione sistemica e relazionale «danzante».

Un aspetto sicuramente innovativo del pensiero di Morin è l'attenzione per le relazioni e per l'educazione alla comprensione che n'è alla base. L'autore esprime un giudizio duro nei confronti delle modalità quasi esclusivamente trasmissive della scuola occidentale e afferma che l'educazione alla comprensione dovrebbe porsi come fondamento dei nuovi principi formativi: come il mezzo e allo stesso tempo il fine della comunicazione umana. «Si ritrova qui la missione propriamente spirituale dell'educazione: insegnare la comprensione fra gli uomini è la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità» (Morin, E. 2001, 97).

L'oggetto dell'educazione non è quello di dare all'allievo una quantità crescente di conoscenze, ma di dar vita in lui uno «stato» di consapevolezza profondo che lo orienti per tutta la vita, trasformando la conoscenza acquisita in sapienza (Durkheim, E. 1890, 38); trasformandola, cioè, non semplicemente in ciò che oggi chiamiamo *skills*, ossia in competenze spendibili nel mercato del lavoro, ma in un *tesoro etico-biografico*. L'educazione deve innanzitutto insegnare la «comprensione umana» e la scuola deve divenire, per prima cosa, scuola di vita: scuola etica ed estetica. È, infatti, nell'arte e nella sensibilità estetica

che, secondo Morin, vive il principio rigenerativo della conoscenza, della società e della vita stessa (Morin, E. 2005, 169-181).

Per l'autore l'arte non si riduce all'esperienza cosmetica del bello, ma è rappresentazione di «ciò che è invisibile alle scienze: di tutto quel che la conoscenza fondata sul metodo scientifico classico (analitico, disgiuntivo ed atomista) non può, per sua natura, cogliere (Morin, E. 2000, 41). Il principio estetico fa riferimento allo stato dell'esistenza in cui le «parole connotano più di quanto denotino, evocano» (Morin, E. 2008, 120) divenendo metafore di libertà: come i colori nella pittura, il corpo nella danza, i suoni nella musica.

L'esperienza artistica si nutre della dimensione ludico-immaginativa e inaugura ad una rinnovata stagione fanciullesca dell'esistenza nella quale poter attribuire senso alle cose insensate: una dimensione in cui la logica può essere liberamente distorta, aggirata, perché permette di giocare direttamente con «regole del gioco», per distruggerle e rifarle, senza soluzione di continuità: un gioco in cui la unica regola inviolabile è la ricerca della bellezza e della verità che essa contiene nella sua tensione al bene. Ogni atto poetico è, infatti, «un atto straordinario che abbatte i muri della ragione, che distrugge la scala dei valori e costringe lo spettatore a giudicare da solo, mentre agisce come uno specchio: costringe ciascuno a vedersi con i propri limiti. Eppure questi limiti, manifestandosi, possono suscitare un'improvvisa presa di coscienza» (Jodorowsky, A. 2006). La straordinarietà, che come l'imprevisto non può essere ridotta a norma, ci porta a vivere l'arte come un'esperienza rivoluzionaria che si pone al di là del convenzionalismo, del «dato per certo», dell'evidente, della verità come atto di fede, per ammettere ciò che non è spiegabile con la sola forza della ragione, ciò che è sempre ulteriore, incatturabile, cangiante: un'esperienza di vertigine che, disorientandoci, allo stesso tempo, disegna nuovi orientamenti, inedite significazioni del mondo, annuncia nuovi orizzonti di senso e, dunque, rappresenta la possibilità di creare liberamente. L'arte rappresenta così un gioco che potremmo definire epistemologico, poiché ci pone in relazione (non necessariamente in modo consapevole) ai paradigmi, agli strumenti e ai mezzi che mettiamo in opera per giocare, per creare, per rappresentare esteticamente il reale, dunque, per conoscere. Di più, ci chiede responsabilità rispetto alla bellezza.

Il bello è qui da intendersi come luogo relazionale «denso» che «amplia i processi di significazione che da lì prendono avvio, in cui il nesso segno-significato, che è potentemente metaforico, allusivo, immaginifico» nutre la ragione (Gramigna, A. Righetti, M. 2010, 94). E «la ragione ha bisogno dell'estetica perché senza la sua implicita tensione sensibile rischia di diventare unilaterale, tirannica, strumentale, ovvero rischia di tradire sia la verità che la bontà». (Gramigna, A. Righetti, M. 2010, 94). Rischia di esaurirsi nella ricerca miope dell'utile immediato, del profitto egoista e di perdere di vista quella che Bateson definisce la sacra unità di tutte le cose (Bateson, G. 1974).

In questo senso l'arte ci permette di cogliere la complessità della condizione umana, in quanto narrazione che «oculta e dissolve i caratteri esistenziali», che racconta la vita nella sua dimensione più intima e che, nutrendosi di apparenze, di metafore e di paradossi, trascende le logiche che ci costringono ad interpretare ruoli e poteri socialmente predeterminati per esprimere la vita nella sua incertezza, nelle sue incoerenze, nelle sue continue e mutevoli trasformazioni. L'arte apre il varco a processi di identificazione, di introiezione e di risonanza che derivano da un relazionarsi all'opera non in modo tecnocratico, ma libero dai vincoli dell'utilità, della spendibilità, della compravendita e del consumo e, dunque, insegna un modo di relazionarsi senza scopo. L'esperienza che essa ci induce a vivere, è gratuita, come l'amore, ed è quindi espressione di un esercizio libero, che ci emancipa dall'onnicomprendività della vita prosaica, dalla «fredda razionalità» del lavoro che spesso ci

rende schiavi assoggettandoci alla seriazione di ciò che il mercato propone anche nel tempo «libero», vincolato dall'industria della cultura e del divertimento che ci impedisce di divenire capolavori di noi stessi, ossia soggetti nel senso più consapevole e profondo del termine, opere d'arte con la propria autenticità, la cui «aura» (Benjamin, W. 2000, 70) è minacciata dalle tecniche di produzione di massa che attualizzano il ri-prodotto rendendo consumistico il nostro modo di relazionarci all'arte e, aggiungo, all'altro. L'altro assoggettato, l'altro soggetto seriale, l'altro straniero che siamo tutti noi -in un mondo dove sono le regole del mercato a stabilire i confini- privati della libertà di scegliere ciò che possiamo essere, per essere ciò che non del tutto deliberatamente, possiamo comprare, vendere e consumare.

«La modernità ha mostrato che la possibilità di attribuzione di senso, nella conoscenza estetica, acquista una autonomia conoscitiva in assenza di un significato e che tale facoltà può divenire appannaggio dell'arte che si offre come strumento di ri-costruzione del mondo (Rusi, R. 2008, 7) di tras-formazione. Giocando con se stessa, con la finzione che essa crea e con la consapevolezza di questa finzione, l'arte attribuisce senso al mondo. L'esperienza artistica, offrendo extra-ordinari punti di orientamento, nuove strade conoscitive da percorrere, ci emancipa dal ri-prodotto, dall'identico, dal già conosciuto e, dunque, permette al pensiero di divenire, come scrivevo sopra, libero. Libero di trasfigurare il reale facendo riferimento al mito, al simbolo, al sogno (nel suo duplice significato onirico e progettuale) e all'immaginazione. Perché il sogno e l'immaginazione rappresentano il luogo in cui il soggetto costruisce francamente la sua relazione con il mondo e, dunque, rappresenta- il fondamento ontologico dell'esistenza umana, contesto in cui l'esistenza si annuncia radicalmente libera (Gramigna, A. Righetti, M. 2010, 95).

In questo processo cognitivo di tras-formazione, l'esperienza artistica esprime il suo profondo afflato democratico e di riconciliazione dell'umano con se stesso. L'uomo, afferma infatti Morin, non è soltanto un essere prosaico, dedito al lavoro, all'efficiente e ordinata schematicità della vita quotidiana, ma anche essere poetico, mitologico, ludico, per questo necessita dell'arte, del gioco, della fantasia e del sogno, per vivere. Mentre la razionalità strumentale, incurante della bellezza è antietica.

L'arte ci unisce al mondo umanizzando il nostro sguardo, compromettendoci con la parte più oscura e dolorosa dell'esistenza umana, come sostiene Adorno, riempie di senso la vita laddove n'è stata privata (un esempio su tutti: il Guernica di Picasso) nutrendosi di una profonda tensione etica. Ci responsabilizza, laddove si esprime come il «sentimento di un'appartenenza universale», di «integrazione nella totalità che è conciliazione armoniosa del soggetto» (Gramigna, A. Righetti, M. Rosa, C. 2008, 159): educa alla relianza e alla solidarietà, perché ci induce a contemplare le diverse forme in cui la vita si esprime. E, così facendo, democratizza la conoscenza ed il nostro sguardo, perché tende alla formazione del soggetto come opera, come evento che si compie nella responsabilità del vivere morale, nella responsabilità del «poter essere» libero fintantoché anche l'altro possa esserlo; dunque, forma il pensiero alla relazione ecologica, perché unisce, ricerca le connessioni tra gli eventi, confonde le prospettive, ricerca legami paradossali con l'obiettivo di destabilizzare lo sguardo per dirigerlo altrove.

Il pensiero estetico non semplicemente si aggiunge a quello scientifico che tende a dividere, escludere, disarticolare, ma lo rigenera. Lo estetizza, verso una democrazia cognitiva, responsabilizzandolo a ricercare la bellezza e la verità che essa racchiude nella sua profonda tensione al bene

## Riferimenti bibliografici

- BACHELARD, G. (1998): *La filosofia del non. Saggio di una filosofia del nuovo spirito scientifico*. Roma: Aracne.
- BATESON, G. (1974): *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- BAUMAN, Z. (2001): *Voglia di comunità*. Bari: Laterza.
- BAUMAN, Z. (2002): *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino, .
- BENJAMIN, W. (2000): *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Einaudi, .
- BERTALANFFY, L. V. (2004): *Teoria generale dei sistemi*. Milano: Mondadori.
- BOCCHI, G. CERUTI, M. (a cura di) (1987): *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- D'ANGELO, P. FRANZINI, E. SCARAMUZZA, G. (2002): *Estetica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- E. CATARSI, *Edgar Morin e il nuovo principio formativo in Italia*, in [www.gedit.it/ojs/gedit/index.php/studisullaformazione/issue/view/1](http://www.gedit.it/ojs/gedit/index.php/studisullaformazione/issue/view/1)
- FOERSTER, H. von (1987): *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- FOUCAULT, M. (1976): *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.
- FROMM, E. (1977): *Essere o avere?* Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- GADAMER, H. (2004): *Verità e Metodo*. Milano: Studi Bompiani.
- GRAMIGNA, A. (2005): *Semantica della differenza*. Roma: Aracne.
- GRAMIGNA, A. (a cura di), (2010): *Democrazia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- GRAMIGNA, A.; RIGHETTI, M. (2001): *Multimedialità e società complessa. Questioni e problemi di Pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano.
- GRAMIGNA, A.; RIGHETTI, M. (2006) *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*. Milano: Unicopli.
- GRAMIGNA, A.; RIGHETTI, M.; ROSA, C. (2008): *Estetica della formazione*. Milano: Unicopli.
- GRAMIGNA, A.; RIGHETTI, M. (2010): *Inquietudini euristiche. Saggi di Estetica della formazione*. Bologna: Clueb.
- JODOROWSKY, A. (2006): *La danza della realtà*. Milano: Feltrinelli.
- LUDOVICO, A. (2001): *Effetto Heisenberg. La rivoluzione scientifica che ha cambiato la storia*. Roma: Armando Editore.
- MANGHI, S. (2004): *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN E. (2000): *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN E. (2005): *Il metodo 6. Etica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN E. (2007): *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN E. (2008): *Il metodo 4: Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN, E. (2001): *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN, E. (2000): *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN, E. (2002): *Il metodo 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. D. (2005): *Educare per l'era planetaria*. Roma: Armando Editore.
- RAVAGLIA, A. (2009): *Attraverso Bauman. Processi di Ermeneutica Pedagogica*. Milano: Franco Angeli Editore.
- RUSSI, R. (2008): *Le voci di Dioniso. Il dioniso novecentesco e la trasposizioni musicali delle Baccanti*. Torino: De sono.
- VICO, G. (1998): *La scienza nuova*. Milano: Rizzoli.

## **L'autor**

Docent i investigador en Ciències de l'Educació a la Universitat de Ferrara, Italia.