



UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE MILANO

**Dottorato di ricerca in pedagogia
Ciclo XX**

M-PED/01

**ERRORE E REDIMIBILITÀ:
CATEGORIE DELLA RIFLESSIONE PEDAGOGICA
E DELL'INTERVENTO EDUCATIVO**

Coordinatore: Ch.ma prof.ssa R. Viganò

**Tesi di dottorato di: Michele Conchieri
Matricola: 3380085**

Anno Accademico 2006/2007

INTRODUZIONE

L'interesse per il tema dell'errore scaturisce dalla constatazione che esso è un evento collegato all'esperienza umana, in particolar modo quando l'attività esplorativa si muove alla ricerca di nuovi traguardi di conoscenza e di crescita. Infatti, la pura conservazione della condizione esistenziale raggiunta tutela in parte la persona dalla possibilità di commettere errori, poiché permette di attivare schemi decisionali e d'azione già sperimentati e interiorizzati; d'altro canto, tali schemi in un certo qual modo limitano la possibilità esperienziale, in quanto sono connessi con ben determinate situazioni e ne escludono altre.

L'educazione, avendo come scopo la crescita continua della persona, ha a che fare con situazioni e prove sempre nuove che l'educando deve affrontare; inoltre, tale istanza riguarda anche l'educatore, il quale è chiamato a gestire la relazione intrecciata con quello, mentre la medesima subisce gli influssi del contesto fisico, culturale e assiologico nel quale si svolge. In ragione di tale fatto l'educazione si trova esposta, più di altre attività, alla possibilità dell'errore. Inoltre, educatore ed educando, nella loro autonomia comportamentale, possono apportare variazioni e quindi suscitare perturbazioni relazionali.

La letteratura pedagogica concernente l'argomento in questione annovera fra i propri autori esponenti di spicco, quali V. da Feltre, J.-J. Rousseau, don G. Bosco, M. Montessori e J.S. Bruner. Essi offrono spunti interessanti alla riflessione e nelle loro parole si rispecchia in modo evidente la formazione culturale e scientifica che li contraddistingue. Al contempo, lo specifico angolo di visuale da essi assunto, si mostra come elemento di limitazione della stessa analisi. Infatti, l'attenzione è posta dai primi tre autori su un tipo di intervento puramente educativo; su uno di chiaro stampo istruttivo dagli ultimi due.

Nello svolgimento del lavoro, abbiamo preso le mosse dalla convinzione che errore e redimibilità in campo pedagogico-educativo postulano il riferimento ad una prescelta antropologia, che aiuti a rilevare le ragioni per le quali l'errore può essere stimato come fattore connaturato all'essere umano. Inoltre, per avvalorare l'idea dell'errore come elemento atto a favorire lo sviluppo personale, ci è sembrato opportuno svolgere una riflessione di natura epistemologica. Questa, infatti, può aiutare a comprendere la dinamica tramite cui l'errore si verifica e la modalità migliore per un suo recupero, affinché

l'errore stesso divenga uno stimolo per l'educando. Su tali presupposti abbiamo intrapreso una riflessione di ordine pedagogico, tesa a sottolineare il ruolo positivo dell'errore in campo educativo, giacché permette di guadagnare nuovi livelli di conoscenza e promuove l'autocorrezione.

È bene sottolineare che, affinché vi sia un errore, ci deve essere necessariamente qualcosa di corretto, un modello di riferimento in relazione al quale valutare, positivamente o negativamente, altri fatti. La rilevazione di un errore, pertanto, richiede un giudizio di tipo comparativo. Essa è un atto teoretico con il quale verifichiamo la corrispondenza fra gli oggetti in analisi. Tale valutazione, però, non può riferirsi all'oggetto per se stesso, ma deve riguardare il procedimento che ha condotto a tale oggetto. Se si riferisse all'oggetto in sé, avremmo sempre bisogno di un altro oggetto-modello relativo alla medesima situazione, la qual cosa implicherebbe l'esistenza di infinite situazioni e di infiniti modelli. La valutazione, di conseguenza, va riferita al procedimento che ha condotto al fatto denominato errore e che, come tale, è espressione di una situazione errata. I fatti cui ci si riferisce sono di duplice natura: teoretica o pratica. La rilevazione di un errore, pertanto, può essere fatta in riferimento ad un giudizio, nel primo caso, o ad una scelta, nella seconda eventualità.

Nel capitolo iniziale del presente lavoro vengono vagliati gli strumenti tramite i quali la persona elabora giudizi e scelte: istinto, ragione, volontà. Nello studio della dinamica che determina il loro intrecciarsi, notiamo che proprio tale intreccio conduce all'indeterminatezza e all'impossibilità di effettuare giudizi e scelte assolutamente corretti. Tale risultato è giustificato anche dalla scelta antropologica dalla quale prendiamo le mosse, vale a dire quella personalisticamente orientata. Da essa deriviamo l'assunto dell'essere umano come spirito incarnato contraddistinto dalla libertà. In ciò si radica l'inclinazione della persona all'errore, ma anche la sua natura perfettibile, destinata, se supportata dall'impegno, a traguardi di crescita sempre più rilevanti.

Alla riflessione antropologica segue quella epistemologica. Tale fatto è determinato dal desiderio di comprendere in profondità la dinamica che conduce all'errore e di darne una definizione, conformemente all'orientamento scientifico di riferimento. Ai fini del nostro obiettivo, cioè il recupero dell'errore come strumento pedagogico, ci appare particolarmente degna di nota la prospettiva sistemico-relazionale. Ciò in ragione del fatto che in essa, essenzialmente grazie al meccanismo del *feedback*, l'errore appare come lo stimolo primo per intraprendere processi di autocorrezione e, quindi, di crescita. Tale

scelta di campo viene verificata in relazione al piano conoscitivo (cioè al giudizio) e al piano morale dell'errore (cioè alla scelta).

Il capitolo conclusivo è dedicato alla riflessione pedagogica sul tema dell'errore. Con il muovere dal contributo offerto da V. da Feltre, J.-J. Rousseau, don G. Bosco, M. Montessori e J.S. Bruner, il lavoro intende rilevare la positività insita nell'errore, affinché questo possa effettivamente essere considerato ed utilizzato quale strumento di crescita. Inoltre, il concetto di errore è esaminato all'interno di quella che è la realtà pedagogica per eccellenza, vale a dire la relazione educatore-educando.

La peculiarità del capitolo risiede nell'apporto che l'antropologia e l'epistemologia offrono alla pedagogia. La prima, riflettendo sull'idea di persona, pone precisi limiti circa l'agire interpersonale, definendo la liceità e gli spazi dell'intervento educativo. La seconda supporta la pedagogia tramite la valutazione dell'efficacia prima e dell'efficienza poi del modo in cui l'errore viene utilizzato nell'agire educativo. Pertanto, la riflessione antropologica delimita i limiti morali dell'azione educativa in relazione all'idea di persona dalla quale si prendono le mosse; l'analisi epistemologica offre suggerimenti in ordine alla migliore modalità con la quale calarsi nella pratica educativa.

Nell'agire educativo, in quanto atto pensato e strutturato, è indispensabile riconoscere e gestire l'errore, proprio perché esso è ineliminabile a priori. La persona deve comprendere come affrontare l'imprevedibilità che lo contraddistingue, così da non farsi soverchiare da essa.

L'errore non è positivo in se stesso. All'opposto, viene definito come tale proprio in seguito alla negatività riscontrata nel giudizio o nella scelta cui si riferisce. La positività gli è attribuita solo in virtù di una precisa scelta antropologica, che sostenga la redimibilità della persona, e di un'opzione epistemologica per la quale, anche sul piano metodologico, si confermi la possibilità di impiegare l'errore per orientare e strutturare con maggiore precisione un processo di crescita e di libertà.

CAPITOLO I

ANTROPOLOGIA DELL'ERRORE

Voler parlare di errore in chiave antropologica significa interrogarsi sul perché l'uomo, nella sua essenza, si presenti come essere fallibile, il cui comportamento è soggetto ad errore a causa delle sue caratteristiche antropologiche. Secondo noi l'errore, se costituisce un tratto peculiare dell'essere umano, va direttamente collegato al tema della scelta. La riflessione su di esso, infatti, chiama in causa il rapporto tra istinto, ragione e volontà, quindi la capacità dell'uomo di scegliere, sulla scorta non soltanto di ciò che può immediatamente appagare i suoi desideri ma anche in forza delle valutazioni da lui compiute e degli obiettivi a cui tende.

Secondo l'antropologia personalistica, da noi assunta come quadro concettuale entro il quale collocarci, l'errore non è da stimarsi soltanto in termini negativi. Esso è legato al processo di conoscenza umana e come tale può essere impiegato per fini formativi e promozionali. Dall'errore l'uomo non è governato; da esso può trarre indicazioni per migliorarsi e incentivo per non più tradire la propria umanità.

1. L'uomo come essere fallibile

Secondo l'antropologia personalistica, l'uomo spicca sulla scena del mondo per la sua forza e la sua debolezza.

Possiamo scorgere la prima nell'evidente affermazione dell'uomo sul resto del creato, sia materiale sia vegetale sia animale. Il contesto ambiente, infatti, è stato da lui plasmato al fine di essere reso adatto non solamente alla propria sopravvivenza, ma anche al soddisfacimento delle sue più svariate necessità. Ne sono esempi evidenti la bonifica delle paludi, nel primo caso, e l'alterazione di ecosistemi per edificare villaggi turistici, nel secondo caso.

L'affermazione dell'uomo sul mondo animale si palesa nella possibilità di decidere delle sorti di un'intera specie animale, fino addirittura alla sua estinzione, e nel fatto che quella umana è stata l'unica ad espandersi sull'intero pianeta, imponendo così le proprie regole ed abitudini. La debolezza, invece, la si può scorgere nel fatto che, per natura e a livello puramente fisico, l'uomo è l'essere più debole ed indifeso di tutti. Egli manca di denti acuminati, di artigli potenti; non è dotato di particolare forza muscolare e non sa correre velocemente; inoltre è l'animale che per più tempo dipende direttamente dai propri genitori.

Soppesati entrambi gli aspetti, dobbiamo affermare che l'uomo occupa un posto di primo piano nel creato, tanto da aver rafforzato la preminenza della propria posizione con la creazione di strumenti, come l'arsenale atomico, che gli permettono di decidere delle sorti dell'intero pianeta. La forza dell'uomo, se non può certamente derivare dalle caratteristiche fisiche che lo contraddistinguono, proviene da uno strumento particolare che, al contempo, è sconosciuto alle altre specie animali. Questo straordinario strumento è la ragione, cioè la capacità di scorgere un nesso di causa ed effetto fra due eventi. In opposizione, possiamo far coincidere la debolezza con l'istinto, vale a dire con la tensione a soddisfare le pulsioni primarie senza considerare le conseguenze che tale scelta può portare con sé. Questa concezione è già presente nei racconti mitici, nei quali vi è la tendenza a «scindere l'uomo in "anima" e "corpo"», separazione tanto netta che il soggetto «identificherà se stesso con la sua anima e considererà il suo corpo come altro»¹.

Nell'uomo, è bene sottolinearlo, albergano entrambi questi aspetti – istinto e ragione –, benché quest'ultima sia quello per il tramite del quale distinguiamo l'essere umano dall'animale. Ciò non toglie che l'istinto, coincidente con la parte corporea dell'essere, sopravviva nell'uomo e, quotidianamente, faccia sentire il proprio peso nelle scelte anche più banali. Sulla relazione esistente fra questi due aspetti dell'essere umano torneremo dopo esserci interrogati sulle caratteristiche e sulla funzione sia della ragione sia dell'istinto.

La ragione intesa nel modo più classico, vale a dire come la capacità di rilevare un nesso di causa ed effetto fra due eventi, è considerata come lo strumento principe per la spiegazione degli eventi fisici; nessuno, infatti, sostiene che un qualsiasi fatto si possa autogenerare. Esso, tutt'al più, potrà avere molteplici e complicate cause, difficilmente rilevabili e comprensibili da parte della mente umana, ma che con il loro intreccio generano l'evento in questione.

La ragione, però, non gioca un ruolo decisivo solo all'interno del mondo degli eventi naturali. Essa è impiegata dall'uomo per rispondere alle domande profonde che lo attanagliano e che spesso appaiono senza risposta. Queste domande riguardano il senso della vita, che è visto, infatti, come il motivo per cui agire in un determinato modo o la causa che ci convince a tenere un particolare comportamento. Se tale causa è ricercata al di fuori di noi stessi, abbiamo la sensazione di dipendere da altre persone o, nel caso peggiore, da contingenze esterne. Tale dipendenza non arreca al singolo una sensazione positiva: lo fa sentire schiavo di qualcosa ed incapace di decidere della propria esistenza.

¹ P. RICŒUR, *Finitudine e colpa* (trad. dal francese), Il Mulino, Bologna, 1960, p. 549.

Se ci poniamo in un'altra ottica di analisi, cercando la causa di una certa modalità d'azione dentro noi stessi, ci riappropriamo immediatamente del nostro agire, sentendoci così artefici e padroni della nostra esistenza.

G. Corallo, al fine di identificare questo processo, introduce il termine di autodeterminabilità, intendendola come «quel rimaneggiamento di tutto l'io compiuto dall'atto di libertà, per cui l'io diventa il fondamento per una relazione possibile (e anzi necessaria) con una certa categoria di oggetto, cioè con l'aspetto morale o edonistico»². È la persona, in prima istanza, che decide del proprio essere, ponendo nell'azione una intenzione; questa va intesa secondo il suo significato etimologico, vale a dire come tensione verso una meta da raggiungere. Questa meta, rappresentata non necessariamente da un oggetto materiale ma anche da un'idea, diviene, come già accennato, obiettivo che stimola l'agire e che, perciò, ne rappresenta anche la causa. Se procediamo sulla via intrapresa possiamo giungere a definire intenzionale un'azione «nella misura in cui la domanda *perché?* richiede come risposta non una causa fisica, ma un motivo psicologico, più esattamente una ragione per la quale l'azione è fatta»³.

La ragione costituisce una dimensione fondamentale per definire un'azione come umana e personale, dato che la slega dal caso o dai bisogni prettamente fisiologici per elevarla ad una dimensione più alta, indipendente dalle banali, caduche ed effimere motivazioni che contraddistinguono il momento vissuto. Un'azione, di conseguenza, può essere considerata razionale nel momento in cui è «capace di motivazione, di norma e di senso»⁴.

A questo punto del discorso, al fine di affrontarlo in modo completo, dobbiamo obbligatoriamente introdurre un nuovo termine, la volontà. La tensione verso una meta, infatti, manifesta la propria forza attrattiva in modo naturale, ma si giunge all'atto tendente al raggiungimento di tale meta solamente se la persona si dispone a quello specifico movimento: serve l'assenso personale all'attrazione. Ciò non significa che possiamo o dobbiamo dare l'assenso a qualsiasi cosa ci attragga; all'opposto, proprio la ragione fa da vaglio critico dell'oggetto nei confronti del quale proviamo attrazione. Per il tramite di questo passaggio possiamo comprendere come «gli atti volontari (...) non sono mai indifferenti, ma sempre motivati»⁵.

² G. CORALLO, *Educazione e libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*, S.E.I., Torino, 1951, p. 188.

³ P. RICŒUR, *La persona* (trad. dal francese), Morcelliana, Brescia, 1997, p. 58.

⁴ W. FLITNER, J. DERBOLAV, *Problemi di etica pedagogica* (trad. dal tedesco), La Scuola, Brescia, 1988, p. 48.

⁵ G. CORALLO, *Pedagogia. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, Vol. I, S.E.I., Torino, 1965, p. 227.

Non dobbiamo cadere nel rischio di elevare questo motivo, vale a dire il libero assenso, ad unica e fondamentale ragione di un'azione. Non dobbiamo credere che il tema della libertà non si possa sposare con quello della motivazione. Infatti, «l'atto libero deve essere un'azione motivata, e cioè razionale, con un motivo però che non la determini, e che quindi non le tolga l'aspetto d'originalità, di principalità di creazione»⁶.

Non pochi sono i risvolti pedagogici che queste considerazioni ci spingono a fare. La difficoltà di avvalorare sia la razionalità, centrata sul rapporto causa ed effetto, sia la libertà, basata su una relazione svincolata da nessi necessari, può creare ostacoli apparentemente difficili da superare. Le due vie rilevate, infatti, appaiono divergenti, fondate su logiche opposte. Si rende necessaria una ridefinizione dei termini in questione, affinché possano coesistere in modo proficuo e si possa giungere a parlare di educazione alla razionalità, allo scopo che essa «si chiarisca come libertà, come libertà genuina della volontà, e non come pura spontaneità né come puro fatto intellettuale che non può mai oltrepassare la soglia del determinismo»⁷. A tale idea vanno aggiunte le riflessioni di N. Galli, il quale vede «la libertà, in sede pedagogica, come una qualità positiva, tendente, attraverso la propria determinazione, al bene»⁸. Solo così potremo tentare di comprendere il comportamento umano, capendo cosa possiamo definire responsabilità del singolo e cosa condizionamento esterno, nella convinzione che l'origine del comportamento, nota P. Bertolini, «non è mai causale in senso oggettivistico/naturalistico, ma motivazionale e dunque legata all'ambito delle intenzioni che appunto muovono l'individuo o il gruppo»⁹.

Con le poche osservazioni svolte abbiamo tentato di identificare i motivi per i quali la ragione è vista come il lato forte dell'essere umano; quelli tuttavia non devono indurre alla convinzione che questa sia uno strumento infallibile di conoscenza ed azione. Se possiamo affermare che la mente, o ragione, è impegnata costantemente nelle attività di «conoscere e pensare»¹⁰, dobbiamo altresì sostenere che la scienza «cammina (e proprio per questo progredisce) su un terreno impervio e lacunoso»¹¹. Tutto ciò comporta la consapevolezza che il risultato di un ragionamento non può essere considerato esente da dubbi ed errori, né tanto meno si può pretendere che venga condiviso da ogni singolo individuo.

⁶ Ibidem, p. 200.

⁷ Ibidem, p. 181.

⁸ N. GALLI, *Educazione familiare e società*, La Scuola, Brescia, 1965, p. 467.

⁹ P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico, Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1988, p. 167.

¹⁰ L. MORTARI, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2002, p. 49.

¹¹ G. MANCA, «Le possibilità pedagogiche dell'errore», in *Pedagogia e Vita*, 1996, 2, p. 67.

L'istinto, come detto, è identificato con il lato debole dell'uomo, proprio perché lo riconduce alla sua parte carnale, soggetta ad alta instabilità. Ciò richiede che si dia immediata soddisfazione ai bisogni primari, prescindendo dalla domanda se tale soddisfacimento sia corretto ed accettabile. Se ci limitassimo a considerare soltanto questo lato dell'uomo, lo ridurremmo a cosa fra le cose o, ancora più realisticamente, ad una delle cose più deboli ed insignificanti del creato. La parte carnale dell'essere umano, però, rappresenta la base fondamentale per lo sviluppo di quella spirituale; offre alla persona prime e semplici esperienze che avviano il processo di scoperta e di conoscenza. Proprio per questo è necessario «riconoscere al proprio corpo tutta la sua importanza funzionale nella costituzione della personalità»¹². Possiamo aggiungere che l'istinto non riguarda solamente il lato fisico dell'essere umano ma, in un certo senso, anche quello mentale. Possiamo, infatti, considerare la conoscenza intuitiva di un concetto come un atto istintuale nei confronti di qualcosa di astratto, non più concreto e tangibile. La tesi appena esposta, e che tra poco spiegheremo in dettaglio, necessita di alcune preliminari specificazioni. La considerazione di istinto ed intuizione come strumenti che utilizzano la stessa logica non vuole assolutamente esprimere la loro coincidenza. Infatti, l'istinto è caratteristico di ogni essere vivente, l'intuizione solamente dell'uomo e, in rari casi, degli animali più evoluti. Quello che vogliamo sottolineare, pertanto, dato che più di ogni altra cosa interessa il nostro lavoro, è l'identico modo attraverso il quale questi due strumenti generano conoscenza, in considerazione del fatto che la ragione segue una modalità di ricerca differente. Inoltre, è d'uopo ricordare che ogni classificazione segue principii propri, che il ricercatore applica agli oggetti in esame. Quello da noi considerato non è centrato sulla coincidenza degli oggetti ma sulla loro modalità di impiego.

A sostegno della nostra posizione corre in soccorso un'autorevole autore, H. Bergson. Il filosofo francese definisce come fondamentali gli strumenti dell'istinto e dell'intelligenza, classificando quello come «la facoltà di utilizzare e anche di costruire strumenti organici» e questa come «la facoltà di fabbricare e di impiegare strumenti inorganici»¹³. Pertanto, definiamo istinto la capacità di utilizzare al meglio gli strumenti che la natura ha fornito ad ogni essere, come l'abilità dei camaleonti di mutare colore per rendersi invisibile sia ai predatori sia alle prede; intelligenza la costruzione di arco e frecce per facilitare la cattura di animali, sopperendo alla scarsa efficienza che contraddistingue la dotazione fisica naturale dell'uomo. Il primo, pertanto, è contraddistinto da una

¹² P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico, Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, op. cit., p. 137.

¹³ H. BERGSON, *L'evoluzione creatrice* (trad. dal francese), Mondadori, Milano, 1935, p. 177.

conoscenza che sorge spontaneamente, che non necessita di spiegazioni o tentativi per apprendere l'utilizzo dello strumento a disposizione; insomma, «la conoscenza dell'istinto, virtuale o incosciente che sia, è pur sempre una conoscenza innata e diretta dell'oggetto a cui si applica»¹⁴. La seconda, invece, si sviluppa tramite passaggi logici sequenziali e necessari, nel tentativo di rilevare rapporti che connettono gli oggetti in analisi; pertanto, «c'è intelligenza dovunque c'è inferenza, (...) che consiste nell'infllettere l'esperienza passata nel senso dell'esperienza presente»¹⁵. Insomma, a ragion veduta possiamo affermare che «mentre l'istinto possiede l'innata capacità di cogliere le cose, l'intelligenza ha un'innata propensione a conoscere i rapporti tra le cose»¹⁶. Da quanto osservato è facilmente deducibile il fatto che l'istinto si palesa come sapere certo e completo, dato che si rivolge all'oggetto nella sua interezza; l'intelligenza, invece, è una conoscenza parziale perché ricerca una relazione fra le componenti degli oggetti o fra gli oggetti stessi. Inoltre, l'intelligenza pone nella cosa in analisi delle categorie da essa stessa create, ma che non sono iscritte nella natura dell'oggetto; infatti, «la storia della filosofia ci mostra l'eterno conflitto dei sistemi, l'impossibilità di fare entrare definitivamente il reale in questi abiti confezionati che sono i nostri concetti bell'e fatti»¹⁷. Tale situazione ci induce a considerare l'istinto una fonte migliore di conoscenza, in virtù del fatto che ci mette in rapporto diretto con l'oggetto, di cui otteniamo una visione veritiera e completa; la conoscenza dell'istinto, «però, afferra la cosa, implica cioè una materia, un oggetto, il ciò che è dato allo stato bruto. L'intelligenza, il cui raggio d'azione ha un'estensione universale, non afferra le cose ma tende a stabilire i rapporti tra le cose»¹⁸. La virtù dell'istinto risiede nella perfezione della sua attività conoscitiva; il vizio nella limitatezza di tale attività e nel suo legame con ciò che è concreto. All'esatto opposto, il vizio dell'intelligenza coincide con la superficialità del suo sapere e la virtù con l'universale applicabilità del suo procedimento.

A questo punto possiamo riflettere sull'intuizione. Secondo Bergson quando all'istinto, che offre conoscenza riguardo a ciò che è concreto, si unisce un'attenta riflessione sull'oggetto in analisi, tramite lo strumento dell'intelligenza, si può generare l'intuizione, definibile come «la funzione metafisica del pensiero, l'organo della filosofia, il

¹⁴ M. PERRINI, *L'esperienza metafisica. Saggio sull'itinerario filosofico di Bergson*, in H. BERGSON, *Le due fonti della morale e della religione* (trad. dal francese), La Scuola, Brescia, 1996, p. 57.

¹⁵ H. BERGSON, *L'evoluzione creatrice*, op. cit., p. 40.

¹⁶ A. PESSINA, *Introduzione a Bergson*, Laterza, Roma-Bari, 1999, p. 48.

¹⁷ H. BERGSON, *La filosofia dell'intuizione* (trad. dal francese), R. Carabba Editore, Lanciano, 1913, p. 96.

¹⁸ M. PERRINI, *L'esperienza metafisica. Saggio sull'itinerario filosofico di Bergson*, op. cit., p. 59.

cui oggetto specifico è lo spirito»¹⁹; è per questo che, secondo il filosofo francese, esiste «un'affinità tra il corpo e lo spirito»²⁰: a prescindere dal primo non potremmo mai giungere al secondo. Poco sopra abbiamo detto che l'intuizione si può generare, ma non ve n'è certezza. Essa, infatti, richiede uno sforzo d'analisi particolare ed una predisposizione mentale specifica per tale atto. Nonostante la necessità di un previo studio della situazione, non dobbiamo pensare che l'intuizione sia un passaggio logico. Tale studio, infatti, serve, più che altro, a prendere specifica coscienza di ciò che è usualmente considerato valido. L'intuizione, infatti, «dinanzi a idee che sono correntemente accettate, a tesi che sembrano evidenti, ad affermazioni che fino a quel momento erano passate per scientifiche, essa soffia all'orecchio del filosofo la parola: impossibile»²¹. È questa l'unica via tramite la quale passare dalla conoscenza dei fatti a quella dei principii, che è conoscenza dell'assoluto, «perfetto nel senso che è perfettamente ciò che è»²². Questa nuova tipologia di sapere richiede la coincidenza del soggetto con l'oggetto, che così viene conosciuto nella sua interezza, estremamente più significativa della conoscenza delle singole parti che lo compongono e che vengono connesse dalle strutture tipiche della mente umana. Ecco che l'intuizione, come l'istinto, è un sapere spontaneo, slegato da premesse necessarie. Se, però, questo ci permette di conoscere l'aspetto concreto di un ente, quello esteriore e superficiale, «nell'intimo stesso della vita potrebbe condurci, invece, l'intuizione, cioè l'istinto divenuto disinteressato, cosciente di sé, capace di riflettere sul proprio oggetto e di ampliarlo indefinitamente»²³. Entrambi questi strumenti conoscitivi, pertanto, si attuano secondo lo stesso criterio, evidentemente differente dalla logica inferenziale. Per questo possiamo affermare che «l'istinto procede per intuizione: si attua come sforzo di simpatia divinatrice, che tende a trasferirsi nell'intimo stesso del suo proprio oggetto»²⁴; ma potremmo tranquillamente affermare l'inverso, cioè che l'intuizione procede per istinto, dato che, in ogni caso, seguono la stessa logica.

Un interrogativo a questo punto sorgere spontaneo: come mai animali dotati di istinto mancano di intuizione? Il motivo l'abbiamo già accennato, ma è bene metterlo nuovamente in risalto. Nonostante istinto e intuizione lavorino grazie allo stesso meccanismo, essi non sono la stessa cosa, dato che hanno per obiettivo oggetti completamente opposti. L'intelligenza è necessaria per passare dall'istinto all'intuizione,

¹⁹ P. SERENI, *Introduzione*, in H. BERGSON, *L'evoluzione creatrice*, op. cit., p. 174.

²⁰ A. PESSINA, *Il pensiero*, in A. MASSARENTI (a cura di), *Bergson*, Il Sole 24 ORE, Milano, 2006.

²¹ M. PERRINI, *L'esperienza metafisica. Saggio sull'itinerario filosofico di Bergson*, op. cit., p. 63.

²² H. BERGSON, *Introduzione alla metafisica* (trad. dal francese), Laterza, Roma-Bari, 1983, p. 45.

²³ H. BERGSON, *L'evoluzione creatrice*, op. cit., p. 195.

²⁴ P. SERENI, *Introduzione*, op. cit., pp. 34-35.

così gli esseri non dotati di quest'ultima non potranno accedere all'intuizione. L'intuizione è la forma più completa di conoscenza, «ma se (...) l'intuizione sorpasserà l'intelligenza, dall'intelligenza avrà ricevuto, tuttavia, l'impulso iniziale. Senza l'intelligenza, essa sarebbe rimasta inchiodata, sotto forma di istinto, all'oggetto che la interessa praticamente»²⁵. L'intelligenza è la chiave di volta, il trampolino che permette il salto dall'istinto all'intuizione, ma non incide sulla struttura di quegli strumenti, non trasforma la logica del primo in qualcosa di diverso ed adatto alla seconda. La logica di istinto ed intuizione si mantiene stabile, cambiano solo gli oggetti con i quali si rapporta. Pertanto, fondamentalmente in accordo con quanto sostenuto da Bergson e ponendoci nell'ottica di una classificazione degli strumenti conoscitivi sulla base della loro modalità di funzionamento, possiamo tranquillamente unire istinto e intuizione, opponendoli all'intelligenza, oppure alla logica inferenziale o ragione. D'ora in avanti, perciò, parleremo di istinto intendendolo come la capacità di collegare due cose fra le quali non esiste, o non ci è ancora chiaro, un nesso diretto di causa ed effetto. Tale fatto non sta a significare che fra gli oggetti in questione non esiste alcun rapporto, ma che quello presente può essere differente dalla classica relazione logica che siamo soliti ricercare. Questo fattore, però, incide pesantemente sulla possibilità della «prevedibilità dell'effetto»²⁶, aspetto determinante se consideriamo gli eventi come soggetti al nesso di motivo e conseguenza, nonostante la molteplicità e complicazione delle relazioni esistenti fra le variabili in gioco. Tutto ciò fa sì che l'agire concreto di un individuo rimanga fondamentalmente un mistero, dato che «nessuno schema rende mai conto delle infinite combinazioni che in ogni psichismo individuale alimentano, senza mai esaurirlo, l'inaccessibile segreto interiore»²⁷.

Tra ragione ed istinto, considerata la forte divergenza derivante dall'opposta natura dei due, si crea una naturale tensione che arreca nella persona dubbio, ansia ed angoscia. Non sono rare, infatti, le occasioni in cui ci si trova istintivamente propensi verso un'opzione, mentre la ragione si orienta nell'esatta ed opposta direzione. Questo stato di instabilità ed irrequietezza non va considerato come una dimensione negativa da augurarsi di non dovere affrontare. Esso, all'opposto, ci rende coscienti della nostra vera dimensione di uomini, costretti, proprio perché tali, a dover rendere conto ad entrambi gli aspetti che ci contraddistinguono. La tensione, perciò, è indicatore del nostro essere presenti nel mondo in modo attivo e responsabile, coscienti che la realtà si struttura come complesso sistema aperto, il quale «si mantiene in uno stato continuo di flusso verso

²⁵ H. BERGSON, *L'evoluzione creatrice*, op. cit., p. 198.

²⁶ H. ARENDT, *Tra passato e futuro* (trad. dal inglese), Garzanti, Milano, 1999, p. 194.

²⁷ E. MOUNIER, *Trattato del carattere* (trad. dal francese), Edizioni Paoline, Alba (CN), 1957, p. 57.

l'interno e verso l'esterno, di costruzione mediante componenti e di disgregazione di tale costruzione, senza mai trovarsi, per tutto il tempo in cui vive, in uno stato di equilibrio chimico e termodinamico, ma conservandosi in un cosiddetto stato stazionario ben distinto da uno stato di equilibrio»²⁸. Ciò comporta che ogni traguardo raggiunto non è mai quello definitivo; da esso si deve essere sempre in grado di ripartire per ritrovare una nuova, anche se necessariamente momentanea, stabilità. La chiave indispensabile per poter leggere il mistero uomo, pertanto, è «l'assunzione della metacategoria della complessità»²⁹, partendo dalla comprensione e dalla convinzione che egli, essendo «sostanza corporeo-spirituale (...) partecipa insieme al mondo della natura materiale e al mondo dello spirituale»³⁰.

La tesi or ora richiamata è sostenuta da molteplici pensatori di formazione personalistica. Fra tutti spicca E. Mounier. L'autore francese considera talmente labile il confine fra le due componenti dell'essere umano, da reputare «difficilissima la distinzione assoluta d'un "interno" o d'un "esterno"»³¹. Anche R. Guardini pone l'accento sul fatto che un uomo può essere definito persona quando «vive nell'unità di tutte le strutture e di tutti i processi della natura concreta»³². Possiamo affermare che, per i suddetti autori, l'uomo non è solamente un organismo fisico con stimoli e reazioni, come neppure soltanto un essere psichico senza corpo. L'uomo, differentemente, è un organismo vivente unitario nel quale sussistono contemporaneamente sia la sostanza spirituale sia quella fisica. Tale posizione sottolinea la strettissima interconnessione fra i termini in gioco, che si fondono a tal punto da poter essere difficilmente distinti, così da creare una nuova entità con una propria specifica identità. Queste considerazioni comportano non poche conseguenze a livello pedagogico-educativo; basti pensare alla sempre dibattuta questione concernente il ruolo della scuola nei confronti degli alunni: puramente d'istruzione (pertanto rivolta all'acquisizione di un sapere spendibile sul piano pratico) o anche d'educazione (cioè mirante alla crescita relazionale e morale)? A ciò si aggiunge, sempre all'interno dello stesso ambito, la domanda riguardante l'insegnamento o meno della religione e, in caso affermativo, secondo quale forma. L'educazione dovrà tener conto di questa duplicità dell'essere umano, così da avvalorare entrambi gli aspetti, concependo l'educazione come «promozione della personalità in direzione della cultura, mediante il concorso e l'esercizio

²⁸ L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni* (trad. dall'inglese), Istituto Librai Internazionale, Milano, 1968, p. 75.

²⁹ G. ACONE, *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 71.

³⁰ P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, Pas-Verlag, Zürich, 1967, p. 65.

³¹ E. MOUNIER, *Trattato del carattere*, op. cit., p. 104.

³² R. GUARDINI, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1987, p. 190.

della libertà e della razionalità dell'educando»³³. Gli interventi educativi dovranno saper intrecciare in modo corretto e bilanciato le attività atte ad implementare sia le capacità razionali sia quelle pratiche. Un'attenta educazione, che mira ad una visione globale dell'individuo, è chiamata a sviluppare nella persona sia abiti sia abitudini; «i primi hanno una profonda consistenza nell'individuo in quanto ineriscono nelle facoltà spirituali o in facoltà appetitive sensibili riducibili al dominio della ragione. Le abitudini, invece, ineriscono in facoltà del mondo sensibile o addirittura biologico»³⁴.

L'identificazione della personalità secondo l'intreccio delle due strutture identificate non ci deve condurre a semplici e banali schematizzazioni. La persona, come accennato, essendo dotata di una componente completamente slegata da un qualsiasi tipo di logica sequenziale, fa sì che esista «spesso un'incongruenza fra modello e realtà. Esistono dei modelli matematici ad alto livello di elaborazione e di raffinatezza, ma si è in dubbio sul come li si possa applicare ai casi concreti»³⁵. Questo nodo di discussione è cruciale in ambito pedagogico. Se l'educazione è considerata come un'attività che non si può esimere dal porsi domande di senso, è altrettanto vero che fa ciò al fine di fondare, rendere valido ed efficace l'atto educativo, che si presenta come l'obiettivo necessario della speculazione teoretica. Questa idea ci conduce a ritenere che, in ambito pedagogico, «la nostra ricerca è guidata dal problema non tanto dell'essenza astratta della persona, ma dell'uomo concreto personalmente esistente»³⁶.

Se poniamo come fine educativo la formazione della persona nella sua integralità, nel suo essere ragione ed istinto, si rende necessario fare i conti con ostacoli che inevitabilmente incontriamo sulla strada della perfettibilità. Innanzitutto, dobbiamo pensare che le variabili intervenienti nell'atto educativo, oltre ad essere particolarmente numerose, hanno le più svariate origini, difficilmente conoscibili ed influenzabili. Quando si discute di educazione «non si considera spesso il fatto che le condizioni, dalle quali dipende poi la realizzazione di questa, risultano raramente del tutto note e, nel migliore dei casi, sono limitatamente influenzabili da parte dell'educatore»³⁷. In secondo luogo, va rilevato che oltre alle variabili esterne alla persona, ve ne sono altre interne ad essa che limitano la programmazione, la previsione e la realizzazione del processo educativo. Ciò deriva dal

³³ G. CATALFAMO, *Personalismo pedagogico: prospettive*, Armando Armando, Roma, 1958, p. 14.

³⁴ P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, op. cit., p. 84.

³⁵ L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, op. cit., p. 52.

³⁶ R. GUARDINI, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, op. cit., p. 170.

³⁷ W. BREZINKA, *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione* (trad. dal tedesco), Armando, Roma, 1994, p. 19.

fatto che l'uomo è un essere «finito e limitato»³⁸, quindi in difficoltà nel rapportarsi con la sterminata vastità del mondo della conoscenza. L'errore scaturisce dallo iato esistente fra ciò che l'uomo è e l'ideale di ciò che vorrebbe e dovrebbe essere. P. Ricœur si riferisce a ciò, ponendo in evidenza «una certa non coincidenza dell'uomo con se stesso: questa "sproporzione" dell'io sarebbe la *ratio* della fallibilità»³⁹. Il paradosso della condizione umana risiede propriamente nell'avere idea di ciò che potrebbe essere mentre si deve convivere con i limiti di ciò che è; questa situazione, d'altro canto, va accettata, dato che «le singole dotazioni si rivelano (...) sproporzionate al raggiungimento dei beni corrispondenti alle radicali esigenze dell'*humanitas*»⁴⁰. L'incertezza derivante dalla situazione descritta apre la strada, a livello gnoseologico, all'errore, e, a livello etico, alla fragilità, definibile come «la capacità del male»⁴¹ da parte dell'uomo. La questione del limite nell'uomo non va interpretata in modo puramente negativo, intendendolo come ostacolo insormontabile al traguardo prepostoci. Tale orientamento è evidente all'interno del mondo scientifico, nel quale è ormai in fase avanzata «la ridiscussione dell'approccio al problema del limite (...) a partire dagli slittamenti epistemologici delle scienze, che hanno reso attualissimi gli approcci fenomenologici, della riflessione esistenziale, dell'ermeneutica in tutte le loro modulazioni teoriche»⁴².

Per concludere queste riflessioni d'apertura mi pare evocativo richiamare un'immagine introdotta da B. Pascal, secondo il quale «l'uomo non è che una canna al vento, la più fragile di tutta la natura; ma è una canna pensante»⁴³. La bellezza di questa affermazione risiede nel suo riuscire, contemporaneamente, a porre in risalto la debolezza dell'uomo, la più fragile fra le canne, e la sua forza, il pensiero. Quest'ultimo, benché sia l'elemento che lo contraddistingue dal resto del creato, non gli garantisce stabilità o certezza rispetto alla propria esistenza la quale, proprio nel suo lato più concreto, è esposta al pericolo di una qualsiasi intemperie.

Nel prosieguo del capitolo tenteremo di approfondire le riflessioni appena esposte, riflettendo in maniera più accurata sul significato e sulla dinamica di lavoro dell'istinto e della ragione, ai quali si aggiungerà la volontà, caratteristica prettamente umana.

Allo scopo di addentrarci nel tema della fallibilità umana, centro di questo paragrafo, dobbiamo porci una domanda fondamentale: quale dimensione dell'essere umano apre la

³⁸ G. FLORES D'ARCAIS, C. XODO CEGOLON, *Intervista alla pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 122.

³⁹ P. RICŒUR, *Finitudine e colpa*, op. cit., p. 70.

⁴⁰ P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, op. cit., p. 78.

⁴¹ P. RICŒUR, *Finitudine e colpa*, op. cit., p. 242.

⁴² P. MALAVASI, *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1992, p. 26.

⁴³ B. PASCAL, *Pensieri* (trad. dal francese), Rusconi, Milano, 1993, p. 153.

strada alla possibilità dell'errore? L'attività umana può essere divisa principalmente in due categorie: attività biologico-fisica e attività conoscitivo-intellettuale. Vedremo ora come questa distinzione sia fondamentale per rilevare la differenza che intercorre fra uomo ed animale e per comprendere, in un secondo momento, che l'errore è prerogativa del primo e elemento sconosciuto al secondo.

a) Possiamo definire attività biologico-fisica ogni azione che garantisce la pura sopravvivenza fisica dell'essere. Infatti, siamo in grado affermare che, nonostante le differenze legate alla specie, «tutti gli organismi viventi però compiono continuamente determinate funzioni per crescere e sopravvivere: essi infatti respirano, si nutrono, eliminano le sostanze di rifiuto, si riproducono, sono dotati di sensibilità»⁴⁴. Fanno parte di questo gruppo tutte la attività biologiche che il corpo compie in modo indipendente dal nostro volere. Possiamo ricordare, a titolo di esempio, l'attività respiratoria, quella cardio-circolatoria, la regolazione termica e la sensazione del dolore, che ci avverte di una particolare situazione dannosa o pericolosa per il nostro corpo. A queste vanno aggiunte le attività volontarie, ma rivolte allo scopo puro e semplice della sopravvivenza, come la ricerca del cibo, la costruzione di un riparo dalle intemperie e l'attività riproduttiva, per evitare l'estinzione della specie. Ognuna di queste azioni, si tratti sia di quelle involontarie sia di quelle volontarie, avviene in modo meccanico. Le prime sono completamente indipendenti dall'arbitrio dell'uomo; non è possibile infatti decidere di fermare l'attività cardiaca o di non respirare. Il meccanicismo si attua qui in modo totale, rendendo l'essere vivente una sorta di macchina, il cui funzionamento dipende dal benessere di ogni sua singola componente. Le seconde, vale a dire quelle volontarie, possiamo ritenerle facenti parte di un meccanicismo di trasmissione. Con tale termine intendiamo dire che un'attività volta alla soddisfazione di un bisogno può svilupparsi nel tempo per opera di qualcuno, ed essere trasmessa ad altri senza che il ricevente ponga volontarietà nell'atto dell'apprendimento. Prendiamo come esempio la costruzione di un alveare da parte di uno sciame di api. L'abilità necessaria ad ogni ape non viene trasmessa in forma nozionistica, appresa e poi applicata. Ogni singolo si inserisce in una catena di lavoro già avviata, conoscendo esattamente ed immediatamente il compito che dovrà svolgere, in ragione del fatto che esistono «tre modalità attraverso cui le caratteristiche comportamentali proprie di una popolazione si mantengono nel tempo e nel corso delle generazioni: la trasmissione genetica, l'apprendimento individuale e la trasmissione sociale»⁴⁵. Da studi effettuati sul

⁴⁴ A. CONFALONIERI PRANDINI, N. MOLINARI, *Scienze in un libro*, Fabbri Editori, Milano, 1989, p. 46.

⁴⁵ M. POLI, E. PRATO PREVIDE, *Apprendere per sopravvivere. L'apprendimento animale tra psicologia ed etologia*, Raffaello Cortina, Milano, 1994, p. 202.

comportamento di vari animali si evidenzia come i comportamenti sociali complessi vengono acquisiti per simulazione, non fosse per il semplice fatto che «una trasmissione puramente genetica richiederebbe infatti una tale quantità di materiale genetico da renderla antieconomica e improbabile»⁴⁶.

In favore della nostra tesi, vale a dire del meccanicismo di trasmissione, dobbiamo richiamare la teoria dell'evoluzione di C. Darwin. Secondo tale teoria, l'ambiente, nella sua specificità, opera una selezione degli esseri che in esso vivono. Gli esseri che presentano le caratteristiche più adatte a tale ambiente sopravvivono, gli altri si estinguono. Le mutazioni genetiche casuali che avvengono in alcuni individui di una stessa specie determinano un migliore o peggiore adattamento alle circostanze ambientali presenti, causando uno sviluppo ulteriore o l'estinzione della specie mutata. Sono, pertanto, le condizioni ambientali contingenti che promuovono alcuni sviluppi e bloccano quelli meno adatti ad un particolare contesto ambiente. I caratteri ereditari contenuti nei geni degli individui vincenti sono trasmessi alle generazioni successive, rafforzando così l'affermazione di quel particolare gruppo, almeno fino a quando non muteranno le condizioni ambientali e altre caratteristiche fisiche si riveleranno vincenti⁴⁷. Grazie a tale selezione sono tramandati non solo i geni degli individui migliori ma anche le abilità apprese, tramite l'esempio che una generazione offre alla successiva. Tale tipologia di trasmissione di dati, unitamente «all'apprendimento per tentativi ed errori, chiamato anche condizionamento operante»⁴⁸, permette che vengano tramandate di generazione in generazione conoscenze e abilità apprese con il tempo e la selezione della specie. In seguito a quanto abbiamo appena illustrato, possiamo capire come anche il meccanicismo di trasmissione sia un'attività involontaria, dato che non c'è coscienza del processo di sviluppo e di apprendimento. L'unico strumento di crescita deriva dalla risposta che l'ambiente offre ad un'azione casuale dell'individuo, che riceverà uno stimolo positivo oppure negativo⁴⁹.

b) L'attività conoscitivo-intellettuale richiede una partecipazione diretta e volontaria del soggetto nell'utilizzo delle proprie capacità e dei propri mezzi al fine di elevare il livello di conoscenza posseduto. Tale attività è caratteristica peculiare degli esseri umani ed, in forma minore, di alcuni primati. Infatti, prerogativa dell'attività conoscitivo-intellettuale è il possesso della ragione come strumento critico. Mentre nell'attività biologico-fisica lo

⁴⁶ Ibidem, p. 205.

⁴⁷ Cfr., A. CONFALONIERI PRANDINI, N. MOLINARI, *Scienze in un libro*, op. cit., pp. 744-755.

⁴⁸ AA.VV., *Biologia* (trad. dall'inglese), McGraw-Hill, Milano, 1992, p. 675.

⁴⁹ Cfr. I.P. PAVLOV, *I riflessi condizionati* (trad. dal russo), Boringhieri, Torino, 1966, pp. 270-294.

sviluppo si attua per circostanze fortuite, non essendo nemmeno l'obiettivo primo dell'individuo, in questo secondo caso esso è il risultato di un processo pensato, strutturato e realizzato. Grazie al processo in esame, «l'uomo può conoscere: dunque può essere libero»⁵⁰. Allo stato attuale della riflessione non ci interessa approfondire a cosa corrisponda il termine conoscenza e come si sviluppi, nel dettaglio, il processo tramite il quale la si acquisisce; tale questione sarà affrontata nel secondo capitolo di questo lavoro. Quello che, invece, ci interessa approfondire, a livello antropologico, è il motivo per cui solamente l'attività conoscitivo-intellettuale contraddistingue l'uomo e lo distingue dal mondo animale. Per raggiungere tale scopo è necessario approfondire la frase di K.R. Popper appena riportata.

La conoscenza libera l'uomo perché lo svincola da un'esistenza legata al caso, situazione invece rilevabile negli esseri dotati solamente di attività biologico-fisica, per elevarlo a responsabile diretto della propria vita, la quale diventa oggetto di «progettazione esistenziale»⁵¹. Con tale termine intendiamo affermare la coscienza della responsabilità che ogni persona detiene nei confronti della propria vita in rapporto al «mondo delle cose, delle persone e dei valori»⁵². A questo punto notiamo che l'attività conoscitivo-intellettuale non concerne solamente un sapere di tipo empirico, riguardante oggetti o dati concreti della realtà tangibile. Essa, all'opposto, richiede di affrontare questioni di carattere filosofico, psicologico e pedagogico, nonché tutte quelle discipline che rientrano nel gruppo delle così dette "scienze umane". Le scienze umane esulano dalla "scientificità classica"⁵³, essendovi chiari limiti ontologici alla sperimentazione e mancando oggetti concreti da misurare, ma si avvalgono di una scientificità che si basa su criteri differenti che, comunque, non tolgono allo studio il valore oggettivo ed universale necessario ad una ricerca.

Abbiamo potuto perciò osservare come, fra le due possibili modalità appartenenti all'essere vivente, l'attività biologico-fisica rappresenti la base naturale per lo sviluppo di ogni forma di vita, mentre quella conoscitivo-intellettuale contraddistingue l'uomo nella sua specificità, distinguendolo dal resto del mondo animale. L'uomo, perciò, possiamo definirlo come essere che tende alla conoscenza. Tale definizione, tuttavia, non risulta essere

⁵⁰ K.R. POPPER, *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 2000, p. 46.

⁵¹ L. PATI, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia, 2005, p. 26.

⁵² L. PATI, *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per i minori in condizione di disagio esistenziale*, La Scuola, Brescia, 1996, p. 73.

⁵³ Questa prende avvio, in epoca moderna, con le teorie di Galileo Galilei che lega la scientificità alla possibilità di effettuare esperimenti. In questi, comunque, la mente non risulta essere passiva; al contrario, effettua supposizioni da cui estrae conseguenze ricercate poi nelle realtà. La mente, quindi, non subisce un'esperienza scientifica ma la progetta e la realizza. A tal riguardo si faccia riferimento alle riflessioni riportate in G. REALE, D. ANTISERI, *La filosofia nel suo sviluppo storico*, La Scuola, Brescia, 1988, Vol. 2, pp. 155-157.

ancora soddisfacente. Essa, infatti, è troppo generica, non specificando il tipo di conoscenza che deve essere sviluppata. Per precisare meglio il discorso, possiamo distinguere l'attività conoscitivo-intellettuale in due forme: singola o collettiva. Questa distinzione prescinde dalla forma di ragionamento che si applica nel processo conoscitivo. Vediamo in breve il perché di ciò.

Possiamo riassumere, in termini molto generici, la storia del pensiero occidentale in tre grandi momenti: magico, classico-razionale e post-classico.

Il pensiero magico fu tipico del periodo che ebbe inizio dalle società preistoriche e si concluse con l'affermazione della cultura ellenica. In tale lasso di tempo la ragione degli avvenimenti che toccavano la vita dell'uomo veniva ricercata in credenze mitiche tramandate di generazione in generazione, mentre le innovazioni tecnologiche si presentavano come eventi sporadici, derivanti più da un'intuizione casuale che da un'effettiva ricerca di miglioramento. L'affermazione di civiltà quali quella egizia o micenea diede il via ad un cambio di rotta, rendendo metodico il lavoro di ricerca.

L'affermazione del pensiero classico-razionale è avvenuta, in modo definitivo, con lo sviluppo della filosofia in Grecia. Aristotele, nel quarto libro della *Metafisica*, afferma che esistono tre principii universali e comuni a tutte le scienze: uguaglianza, non contraddizione, terzo escluso. Egli dimostra la loro universalità grazie ad una prova dialettica per confutazione, mostrando come chiunque provi a negare la loro validità sia costretto, per raggiungere tale scopo, a far uso di quegli stessi principii⁵⁴. Su questa base si è sviluppata la conoscenza per più di due millenni, ponendo a fondamento di qualsiasi teoria la logica aristotelica.

Il pensiero post-classico prende, idealmente, avvio nel 1905 d.C. con l'esposizione, da parte di A. Einstein, dei primi studi sulla Teoria della Relatività Ristretta. Tale teoria ha modificato alla base millenni di storia della scienza, affermando la relatività di tempo e spazio⁵⁵, unici due concetti allora considerati immutabili. Senza addentrarci nei dettagli, ricordiamo le conseguenze di tali idee. Sono state elaborate le geometrie non-euclidee, capaci di dimostrare, in modo altrettanto efficace, i teoremi classici. Si è affermata la validità di logiche che esulano dai principii aristotelici. In filosofia si è spalancata la strada al relativismo.

Abbiamo potuto constatare come, indifferentemente dal tipo di logica applicata, la conoscenza si sviluppa nel tempo. Quello che invece crea la differenza, secondo noi, e

⁵⁴ Per ulteriori approfondimenti si consulti il Libro IV di ARISTOTELE, *Metafisica*.

⁵⁵ A tal riguardo si faccia riferimento alla Parte Seconda del volume A. EINSTEIN, *Sulla teoria speciale e generale della relatività* (trad. dal tedesco), Zanichelli, Bologna, 1921, pp. 51-91

che risulta essere interessante a livello antropologico, è il fatto che la ricerca avvenga da parte di un singolo o di una collettività.

La ricerca del singolo uomo si presenta, ed è facile intuirlo, come una strada chiusa, poiché coincide con un circolo determinato da un re-inizio permanente. Se rapportato al lavoro di un unico uomo, è immediatamente chiaro come nessuno possa reimpostare singolarmente un impianto culturale che si è formato in centinaia o migliaia di anni. Rischieremmo ogni volta, sempre a livello di singolo individuo, di non andare mai oltre l'invenzione della ruota o il controllo del fuoco. Ciò avviene anche a livello di comunità o nazione. È sufficiente osservare le società contemporanee arretrate o in via di sviluppo. Uno dei maggiori ostacoli alla loro crescita è la chiusura nei confronti di altri popoli. Lo stesso Giappone, oggi paese fortemente industrializzato, una volta entrato in contatto con i paesi europei, attuò nella seconda metà del XX secolo una politica di ricerca consistente nel mandare i propri studiosi nel Vecchio Continente e negli Stati Uniti ad apprendere la cultura e la tecnica occidentali. L'isolamento in cui si era chiuso nei secoli precedenti era stato la causa dello stallo scientifico in cui versava.

Anche a livello di riflessione politica ed economica possiamo effettuare un ragionamento molto simile. Popper, in una delle sue opere principali⁵⁶, profetizza la caduta delle nazioni di stampo socialista a causa, fondamentalmente, della chiusura che queste effettuano su loro stesse, tanto da essere chiamate "società chiuse". All'opposto, la possibilità di confronto insita nelle società occidentali e fra di esse, definite "aperte", permette un costante mettersi alla prova e un perenne miglioramento dell'assetto socio-economico-politico. La fortuna, quasi paradossale, dell'occidente risiede proprio nel «non possedere un'unica idea bensì molte idee, buone e cattive»⁵⁷, senza considerare alcuna di queste come assoluta.

È comunque difficilmente negabile che, a volte, anche la singola persona o la singola società possa apportare un contributo fondamentale e rivoluzionario al sapere mondiale. Prendiamo come esempio l'invenzione della filosofia nell'antica Grecia o del diritto a Roma. Ognuna di queste rivoluzioni ha inciso in modo determinante sul corso della storia, ma sarebbe risultata parziale se non fosse stata messa in relazione con gli sviluppi provenienti da altre realtà.

A volte anche il singolo individuo può elaborare teorie o costruire invenzioni rivoluzionarie; pensiamo a N. Copernico con la teoria eliocentrica, a J. Gutenberg con l'invenzione della stampa o ad A. Volta con la realizzazione della pila. Vi sono molti

⁵⁶ Cfr. K.R. POPPER, *La società aperta e i suoi nemici* (trad. dall'inglese), Armando Editore, Roma, 1996.

⁵⁷ K.R. POPPER, *Alla ricerca di un mondo migliore* (trad. dall'inglese), Armando Editore, Roma, 1989, p. 213.

esempi assimilabili a quelli appena citati, ma ognuno di questi geni si è avvalso di elaborazioni antecedenti, magari nella forma di esempio negativo o non corrispondente al vero. Prendiamo, ancora una volta, come esempio Einstein. La scintilla che ha acceso la curiosità del tedesco è stata l'incoerenza fra le leggi di J.C. Maxwell, allora considerate come fondamento universale della fisica, ed il moto di alcune particelle che viaggiavano a velocità prossima a quella della luce. Ben si comprende, allora, che anche le menti più illuminate non hanno potuto rifiutare il contributo sviluppato da altri studiosi nei periodi precedenti.

La ricerca, quindi, per essere produttiva, deve essere collettiva. Con l'aggettivo collettiva non intendiamo semplicemente che sia effettuata da più persone ma da più individui di differente orientamento culturale ed ideologico. L'esplosione tecnica e culturale avvenuta nel XX secolo, oltre all'introduzione di fondamentali strumenti di ricerca, è stata realizzata grazie alla possibilità di comunicare a livello globale ed in tempo reale. Ogni idea può oggi essere immediatamente messa in circolazione, valutata e riconsiderata se necessario. La tecnologia contemporanea permette a molte più persone di entrare in contatto e di condividere il sapere, innescando così un circolo, questa volta positivo, di riflessione sicuramente fruttuoso. Ne è esempio evidente l'attribuzione del premio Nobel. Oramai da molti anni, specificamente in campi quali la fisica, la medicina o la chimica, esso è attribuito non a singoli ricercatori, ma a coppie o gruppi di studio. Per quanto riguarda la fisica, ad esempio, l'ultimo ricercatore insignito singolarmente del prestigioso premio è stato, nell'anno 1992, Georges Charpak. Dopo di lui hanno sempre trionfato gruppi di studio, spesso formati da tre persone; tra essi ricordiamo, nell'anno 2002, il terzetto formato da Raymond Davis Jr., Riccardo Giacconi e Masatoshi Koshiba. Tale fatto sottolinea come la profondità e la specificità della ricerca siano divenute talmente elevate da richiedere l'impegno di più studiosi contemporaneamente per giungere a conclusioni rilevanti.

A questo punto della riflessione, in virtù delle tipologie di attività umana osservate e delle molteplici forme di pensiero che si sono susseguite nella storia, possiamo ripensare il concetto di persona. Questa va concepita come essere che tende alla conoscenza interattiva, intendendo con quest'ultimo termine l'accrescimento del sapere contraddistinto dalla ricerca effettuata mediante il confronto e non da un singolo nel suo isolamento. Ne deriva che la dimensione più intima della persona è quella della comunicazione significativa. La comunicazione significativa non è qualcosa di innato e spontaneo; deriva da un processo culturale di apprendimento. «Consegue da tutto ciò l'imperativo

pedagogico di insegnare a comunicare, quindi l'urgenza di apprendere a dialogare in maniera corretta»⁵⁸. Nel prosieguo del lavoro, infatti, vedremo che la riflessione pedagogica ha come oggetto principale non l'educando e nemmeno l'educatore, ma la relazione che sussiste fra di essi e che si esplica, in primo luogo, nella comunicazione, la quale è strumento indispensabile alla relazione educativa.

Il linguaggio umano non rappresenta una pura tipologia di trasmissione di nozioni. All'opposto, oltre ad esse, ingloba nelle sue regole e nelle sue espressioni idee e tradizioni sviluppate nel tempo e nello spazio da una popolazione. Alcune teorie stabiliscono addirittura un rapporto necessario fra linguaggio ed azione. In particolar modo, vi sono tre spiegazioni del legame fra questi due ultimi termini: spiegazione teleologica, per la quale l'azione esiste solo quando è possibile formulare certi enunciati su un rapporto di scopi e mezzi; spiegazione causale, che ammette un concetto di azione solo sulla base di un enunciato riguardante la causa e l'effetto; spiegazione intenzionale, che unisce l'esistenza di un'azione a quella di un enunciato sulle intenzioni⁵⁹. Ancora più radicale risulta L. Wittgenstein, per il quale il compito della filosofia consiste nello svelare le incoerenze fra linguaggio e realtà. Dice infatti l'autore: «La filosofia è una battaglia contro l'incantamento del nostro intelletto, per mezzo del nostro linguaggio»⁶⁰. Certo è che un tale punto di vista circoscrive in modo alquanto ristretto il campo dell'errore. Infatti, «se pretendiamo che la condizione di una corretta applicazione di una parola deve derivare dal suo significato, (...) allora il problema dell'errore presuppone una inflazionistica visione della realtà; tanto che esso diviene un pseudo-problema»⁶¹. Riuscire a creare un linguaggio universale ed esente da significati variabili in relazione all'appartenenza culturale o alle convinzioni del singolo individuo, ci liberebbe dagli errori più banali e superficiali che di solito compiamo, perciò «sarebbe senza dubbio conveniente se le parole potessero essere sempre usate per significare una cosa per volta; ci sarebbero meno fraintendimenti. Ma ci sarebbe molta meno poesia»⁶².

La comunicazione, forse più di ogni altro aspetto, identifica l'uomo e lo distingue dal resto degli esseri viventi. Esistono però animali che, entro certi limiti, comunicano fra di loro, basti pensare al linguaggio dei delfini o dei primati, capaci di scambiarsi precisi messaggi. La comunicazione significativa dell'uomo si differenzia, oltre che per un grado

⁵⁸ L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1984, p. 71.

⁵⁹ Cfr. R. BUBNER, *Azione, linguaggio e ragione* (trad. dal tedesco), Il Mulino, Bologna, 1985, pp. 112-113.

⁶⁰ L. WITTGENSTEIN, *Ricerche filosofiche* (trad. dal tedesco), Einaudi, Torino, 1967, p. 66.

⁶¹ P. HORWICH, *Reflections on meaning*, Oxford University Press, Oxford, 2005, p. 83.

⁶² F. KERMODE, *The uses of error*, Collins, London, 1991, p. 428.

di complessità decisamente superiore, per alcune caratteristiche che riguardano la sfera della volontarietà del messaggio trasmesso.

Il messaggio umano, affinché possa essere definito tale nel suo senso più profondo, deve essere, innanzi tutto, volontario. Tale fatto richiede che esso esuli dall'istinto di rispondere ad una situazione con un'emissione vocale automatica. Il canto del gallo all'alba, per esempio, è indubbiamente un indicatore di qualcosa, benché non vi sia da parte dell'animale l'intenzione di tale messaggio. L'espressione facciale e posturale di una persona impaurita, per quanto riguarda la comunicazione non verbale, rende chiaro lo stato emotivo del soggetto; nonostante questo, con grande probabilità, non vorrebbe far conoscere la propria situazione di disagio momentaneo. Le informazioni che ricaviamo da tali fatti derivano dalla nostra capacità di decifrarli, in modo più o meno corretto, e non dal desiderio di dei primi attori di trasmettere un particolare messaggio. A sostegno di tale idea ci giunge a supporto l'autorevole parere di U. Eco. Secondo lo studioso possiamo «certamente dire che se un cane scodinzola questo significa che è felice, o che se vedo delle macchie rosse sul volto di una persona questo significa che quella persona ha il morbilli: ma né il cane né la persona seguono le regole di un sistema di segni. Se c'è un sistema di segni, appartiene alla mia competenza e rappresenta una regola semiotica che uso per interpretare degli eventi come se essi stessero comunicando qualcosa a me»⁶³. All'opposto, la parola coincide con una previa riflessione su ciò che si vuol dire. Tale riflessione non comporta, però, la seguente sua espressione. Un pensiero può rimanere inespresso; proprio questa possibilità distingue, sul versante ora in analisi, l'uomo dall'animale. La comunicazione significativa intenzionale è perciò il mezzo che mette in comunicazione noi e gli altri perché desideriamo che ciò accada, al fine di trasmettere messaggi.

Il messaggio umano, inoltre, postula la reciprocità. La comunicazione unidirezionale coincide con la stasi della crescita personale. È significativo richiamare la distinzione che Popper realizza fra le società chiuse e quelle aperte, sostenuta, in termini fondativi, dalla Teoria Generale dei Sistemi di L. von Bertalanffy. Costui distingue i sistemi in due gruppi: aperti e chiusi. Se questi ultimi vivono ripiegati su se stessi, quelli instaurano una relazione di scambio con l'esterno, aumentando continuamente la loro complessità ma, contemporaneamente, favorendo la loro capacità di adattarsi alle mutevoli condizioni ambientali⁶⁴. La reciprocità conserva nella sua radice etimologica il doppio significato di un

⁶³ U. ECO, *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano, 1995, p. 219.

⁶⁴ Cfr. L. VON BERTALANFFY, *Teoria Generale dei Sistemi. Fondamenti, sviluppo applicazioni*, op. cit.. Si vedano inoltre le riflessioni sull'argomento contenute in L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, op. cit., pp. 40-44.

movimento bi-direzionale: all'indietro (re-) ed avanti (pro-)⁶⁵. Ciò comporta che si attui un rapporto di interdipendenza fra gli attori della comunicazione, che per una crescita più profonda necessitano sia di emettere sia di ricevere messaggi.

La comunicazione reciproca lega a sé altre due caratteristiche al fine di mostrarsi in modo completo: l'interattività e la messa a disposizione. Con il termine interattività intendiamo sottolineare che il rapporto reciproco deve possedere la coscienza e la volontarietà, da parte di ogni attore, sia di intervenire sul partner sia che il partner intervenga su di sé. La comunicazione significativa vuole attivamente uno scambio cosciente al fine della crescita di tutte le parti in gioco.

A ciò va unita la messa a disposizione di se stessi alla relazione e all'offerta del proprio aiuto. La chiusura all'altro nega l'instaurarsi di un legame significativo e rende vani gli sforzi dell'altro polo della comunicazione di dare avvio ad un processo produttivo di scambio.

Infine, la comunicazione ha da esplicarsi come azione comune, nel senso di agire-con. Questa espressione conserva in sé due accezioni entrambe fondamentali. La prima specifica che la comunicazione non è un avvenimento che segue un rigido schema logico-sequenziale di stimolo e risposta. Essa, infatti, è costituita anche da momenti di sovrapposizione delle informazioni. Questi possono creare un disturbo alla chiarezza dello scambio ma ne sottolineano l'intensità e, soprattutto, la parità valoriale degli attori. Per L. Pati «comunicare vuol dire riconoscere l'altro come soggetto che, simile a noi, è dotato di caratteristiche sue proprie, idonee a far di lui un essere creativo. Allora la relazione, mentre unisce, sottolinea pure la differenza ed il valore dell'alterità. Consiste in ciò il paradosso della comunicazione: la diversità personale è condizione essenziale per la sua fondazione»⁶⁶. La comunicazione gerarchica, in cui uno dei due attori occupa un posto di forte preminenza rispetto all'altro, scandisce i tempi e il ritmo del parlare in modo netto, tanto che, in casi estremi, la persona in posizione di inferiorità deve richiedere il permesso di esprimersi. La seconda accezione dell'agire-con indica la volontarietà della collaborazione per raggiungere un obiettivo. Questo rispecchia la convinzione necessaria che il confronto e lo scambio reciproco dei punti di vista siano valori aggiunti alla ricerca del sapere. Esula, inoltre, dal desiderio di imporre le proprie idee agli altri in modo dispotico, senza che quelli percepiscano le ragioni a sostegno dell'argomentare.

⁶⁵ Cfr. V. IORI, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia, 2001, pp. 99-100.

⁶⁶ L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, op. cit., p. 66.

Siamo finalmente giunti a stabilire quale sia, secondo noi, la natura umana o, più correttamente, quale sia quell'aspetto che più di ogni altro ci distingue dagli animali, vale a dire la comunicazione significativa secondo le caratteristiche appena enunciate.

Come abbiamo già accennato, comunicare non significa trasmettere dati oggettivi, non opinabili, ma condividere informazioni e opinioni da discutere ed elaborare collettivamente. Tale elaborazione necessita della presa di posizione, da parte dei partecipanti all'interazione, in ordine agli argomenti di discussione. È bene, a nostro parere, specificare tale fatto. Il processo conoscitivo non può essere pensato, movendo da una posizione di indifferenza degli attori in gioco. L'osservazione asettica di un evento o la riflessione neutra su un quesito morale ci rende schiavi dell'evento stesso o del relativismo più assoluto. Possiamo meglio comprendere ciò, rifacendoci alle idee che I. Kant propone nella dissertazione del 1770 intitolata *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis*. In tale opera il filosofo tedesco parla di una nuova rivoluzione copernicana. Fino ad allora, infatti, l'indagine scientifica era avvenuta, sostenendo la necessità di considerare l'oggetto come ente fisso ed il soggetto come ente mobile che si adatta a quello. Kant inverte i ruoli, ponendo come punto fisso l'uomo. Tale idea deriva dall'osservazione che la persona, nell'analisi dello scibile, applica le proprie categorie d'interpretazione all'oggetto in esame, che viene quindi compreso sotto un determinato angolo di visuale⁶⁷. A livello trascendentale, riguardante cioè le condizioni della conoscenza, tutte le persone muovono dalle categorie di spazio e tempo. A livello particolare, invece, dobbiamo aggiungere i condizionamenti culturali subiti nel corso della vita e le elaborazioni intermedie effettuate singolarmente. Ecco che un giudizio oggettivo ed indiscutibile non può esistere, se non considerando come oggettivi gli strumenti base d'indagine. Una cosa importante è non confondere la momentanea assenza di una posizione circa un argomento con l'oggettività di tale situazione. La presenza di un nuovo problema ci può cogliere impreparati e, quindi, senza un'opinione già formata su di esso. La conseguente riflessione non ci garantisce l'oggettività, tutt'al più la possibilità di evitare il pericolo dei pregiudizi, intesi come valutazioni fatte da altri e ritenute valide.

L'unica vera oggettività, che trova tutti concordi, se così si può definire, è l'oggettività di indifferenza. Decidere di non affrontare il problema fa sì che non vi siano argomenti di discussione e scontri d'opinione. Chiaramente questa via preclude la realizzazione dell'uomo nella sua forma autentica. Possiamo notare ciò nelle riflessioni

⁶⁷ Oltre all'opera di Kant appena citata è utile confrontare I. KANT, *La critica della ragion pura* (trad. dal tedesco), Vol. 1, Laterza, Roma-Bari, 1977, pp. 170-241; in particolar modo la sezione in cui si spiega come siano possibili i giudizi sintetici a priori.

che G. Galli opera in riferimento al pensiero cartesiano. Lo studioso sottolinea come la libertà di indifferenza sia «atto di finitezza e opposizione all'assoluto»⁶⁸. Ad essa si contrappone la libertà di ragione che, all'opposto e seppur con il rischio insito dell'errore, avvia l'uomo alla verità. Anche L.W. Keeler afferma che, per Cartesio, l'indifferenza rappresenta il grado più basso di libertà e la negazione della conoscenza. Infatti, il volere si attua solamente nel momento in cui la mente vede con chiarezza l'oggetto della disputa⁶⁹. L'indifferenza ha risvolti molto simili anche nel campo dei rapporti interpersonali, soprattutto quando questi si complicano. Nei confronti delle persone che ci hanno ferito, «l'indifferenza è l'ultimo stadio della chiusura del cuore che comincia con la rabbia, continua con l'odio e termina appunto con l'indifferenza glaciale»⁷⁰.

Esprimersi per il tramite della comunicazione significativa vuol dire, perciò, prendere una posizione, scegliere una fra più opportunità. Proprio il giudizio si presenta come una dimensione fondamentale dell'essere umano. La questione principale, allora, diviene la modalità mediante la quale il giudizio si deve esprimere. È importante specificare un'opzione lessicale, forse apparentemente di scarso rilievo, ma, in verità, fondamentale per il prosieguo del lavoro. I termini giudizio e scelta non sono dei sinonimi. Quando parleremo del primo intenderemo il processo che ci conduce a valutare una particolare situazione o cosa come giusta o sbagliata. Quando tratteremo della scelta ci rivolgeremo a quella serie di eventi che segue il giudizio e porta all'azione concreta.

Dall'esposizione precedentemente effettuata possiamo ricavare che vi sono due criteri fondamentali per il giudizio: l'istinto e la ragione. Nessuno dei due può però, isolatamente, determinare il giudizio, dato che ingabbierebbe l'uomo in una situazione di assenza di libertà. Quest'ultima diviene, pertanto, il cardine della nostra riflessione. Per dimostrare l'insostenibilità di istinto o ragione come criteri guida procederemo, come già fatto in altri passaggi, per confutazione, considerando singolarmente i due casi.

Con istinto intendiamo la propensione naturale per un determinato orientamento di pensiero o azione, che comporta una valutazione negativa o positiva circa un argomento. Ciò non va confuso con l'indifferenza. Questa, infatti, non si presenta come inclinazione verso qualcosa, ma come equi-distanza fra due o più poli. In tale caso risulta equivalente scegliere una via o un'altra. L'istinto, all'opposto, rappresenta un criterio di scelta che orienta il giudizio in una ben precisa direzione, coincide con l'intuizione di ciò che è giusto o sbagliato. Per B. Spinoza, come sottolinea A. Levi in un suo volume, l'intuizione è uno

⁶⁸ G. GALLI, *Il problema dell'errore in Cartesio*, Regia Università, Cagliari, 1932, p. 91.

⁶⁹ L.W. KEELER, *The problem of error from Plato to Kant*, Pontificiae Universitatis Gregorianae, Roma, 1934, p. 165.

⁷⁰ I. PASCAL, *È possibile perdonare?* (trad. dal francese), Ancora, Milano, 1997, p. 80.

degli strumenti della conoscenza, unitamente alla ragione, e ha il compito fondamentale di comprendere alcuni attributi divini ed il nesso causale che lega gli eventi⁷¹. Per l'autore possiamo pertanto parlare di una vera e propria scienza intuitiva, la quale «procede da un'idea adeguata dell'essenza formale di certi attributi di Dio alla conoscenza adeguata dell'essenza delle cose»⁷². Più recentemente questa posizione ha trovato validi sostenitori, fra cui H. Seidl. L'autore, occupandosi di etica pratica, afferma che i principii morali vengono conosciuti in modo immediatamente intuitivo, anche se questa «intuizione iniziale della legge morale e dei principii morali è solo "naturale", vaga, indeterminata»⁷³. Tale fatto risulta, sempre secondo l'autore, indispensabile, altrimenti dovremmo stabilire criteri morali secondo una conoscenza discorsivo-oggettiva che pone le basi in giustificazioni continue delle proprie affermazioni, scadendo in un processo senza fine. In una prospettiva simile si pongono altri autori, che, però, parlano di intuizione della ragione⁷⁴. In questo caso ad essere intuito non è il bene stesso ma il criterio che ci permette, conseguentemente, di determinarlo. Tale processo garantirebbe di poter definire il bene in modo univoco. Tutte queste teorie, secondo la nostra opinione, peccano in un aspetto: attribuendo alla persona in modo intuitivo la conoscenza del bene o del criterio per stabilirlo, relegano il giudizio umano ad un atto inesistente, se intuisco il bene in se stesso, oppure in un procedimento meccanicamente orientato, se intuisco il criterio del bene. In ogni caso è negata all'uomo la possibilità di un giudizio "personale", intendendo con ciò un giudizio aperto alla critica di altri uomini. Il giudizio per intuizione, infatti, trova nella stessa intuizione, esente dai criteri classico-razionali di valutazione, la propria giustificazione e la pretesa di universalità, dato che l'atto intuitivo non viene contaminato da alcun fattore contingente. Ecco che un'intuizione non può essere confutata se non da un'altra intuizione. Non conosciamo, però, quale potrebbe essere la modalità per confrontare e valutarle.

L'istinto, a volte, si può però rivelare come un fondamentale contributo al processo di giudizio e di conoscenza. Spesso, infatti, nella scienza le grandi innovazioni hanno avuto origine da un'intuizione derivante da una situazione fortuita. Archimede scoprì che un corpo, immerso in un liquido, riceve una spinta verso l'alto pari al peso del volume spostato. Ciò avvenne immergendosi, lui stesso, in una vasca. Pensiamo ad un altro esempio classico come quello di I. Newton e della mela caduta dall'albero. Difficilmente un

⁷¹ A. LEVI, *Il problema dell'errore nella filosofia di B. Spinoza*, Industrie Riunite Editoriali Siciliane, Palermo, 1933, p. 9.

⁷² B. SPINOZA, *Etica* (trad. dal tedesco), Carlo Signorelli Editore, Milano, 1938, p. 56.

⁷³ H. SEIDL, *Sintesi di etica generale: coscienza, libertà e legge morale*, Città Nuova, Roma, 1994, p. 278.

⁷⁴ L. NUTRIMENTO, *La definizione del bene in relazione al problema dell'ottimismo*, CEDAM, Padova, 1936, pp. 11-12.

processo logico potrebbe comprendere che la forza che fa cadere il frutto dall'albero al suolo è la stessa che permette alla Luna di compiere traiettorie ellittiche intorno alla Terra. Ad un livello più quotidiano, è facile ripensare ad una situazione particolarmente complicata che ci ha richiesto di prendere una decisione nonostante l'incertezza che ci avvolgeva. In tali casi il giudizio avviene per la sensazione, non spiegabile razionalmente, che una via sia migliore di un'altra. Forse è per questo che C.G. Jung diceva che «le grandi decisioni della vita, di norma, hanno più a che fare con gli istinti e altri misteriosi fattori inconsci, piuttosto che con una volontà consapevole e con una razionalità orientata al bene». Inoltre, ad una persona possono essere richieste decisioni non programmate, «insolite, destrutturate ed imprevedibili»⁷⁵. Chiaramente tali condizioni necessitano dell'abilità di trovare, spesso entro brevissimo tempo, criteri di giudizio non classici e necessitanti di un livello di struttura non troppo elevato, perciò facili e celeri all'utilizzo, come è l'intuito.

Le persone brave in questa attività vengono spesso definite creative. La creatività permette di andare oltre gli schemi pre-determinati e di inventarne di nuovi, evitando la banalità delle scelte più ovvie. Tale abilità, forse, dovrebbe essere maggiormente applicata ad ogni situazione del quotidiano ma, purtroppo, è una prerogativa innata in alcuni soggetti dotati di menti divergenti rispetto alla razionalità classicamente intesa. Spesso i creativi dispongono di molta energia, guardano volentieri oltre la apparenze, si stimolano l'uno con l'altro per trovare soluzioni innovative, assumono rischi, perseguono gli obiettivi in modo determinato e agiscono sempre come se esistesse una scelta migliore⁷⁶. Ecco quindi che l'istinto, benché dis-umanizzante se considerato singolarmente, si presenta anche come fondamentale strumento di conoscenza e crescita personale.

Se, invece, parliamo di ragione, il discorso diviene un po' più complicato. Essa è considerata come lo strumento fondamentale che ha permesso lo sviluppo della società umana. La sua esaltazione è avvenuta con l'affermazione, nel XVIII secolo, dell'Illuminismo. Lo stesso Kant definì questa corrente filosofica come «l'uscita dell'uomo dallo stato di minorità che egli deve imputare a se stesso. Minorità è l'incapacità di valersi del proprio intelletto senza la guida di un altro (...). Abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza! È questo il motto dell'Illuminismo»⁷⁷. La sottolineatura della ragione come strumento di conoscenza, in particolare per mezzo del metodo scientifico e della

⁷⁵ A. LEIGH, *Le perfette decisioni* (trad. dall'inglese), Editori di Comunicazione Lupetti, Milano, 2003, p. 27.

⁷⁶ Ibidem, p. 103.

⁷⁷ La riflessione dell'autore apparve sulla rivista *Berlinische Monatsschrift* come contributo al dibattito degli anni 1783-1784 in riguardo alla definizione del termine Illuminismo. Crf. I. KANT, *Che cos'è l'illuminismo. Riflessione filosofica e pratica politica* (trad. dal tedesco), Editori Riuniti, Roma, 1997.

logica deduttiva, ha permesso di programmare e verificare il lavoro di ricerca, così da renderlo più produttivo. Tale metodologia d'indagine ha, inoltre, dato concretezza alla logica aristotelica, già precedentemente illustrata ed assunta a modello universale nel mondo occidentale. L'applicazione di ciò risulta particolarmente evidente nel campo dell'intelligenza artificiale. Ogni macchina intelligente moderna agisce secondo una logica di inferenza e controllo⁷⁸. Questo comporta la necessità che nell'elaboratore vengano inserite due informazioni fondamentali: «quali variabili deve mettere in relazione e la forma generale della legge che deve cercare»⁷⁹. Ecco che nessun computer ha potuto scoprire nuove leggi; riesce solo ad elaborare quelle già note sulla base di una conoscenza di fondo inserita dall'uomo. Nell'ormai leggendaria sfida a scacchi fra il campione del mondo G. Kasparov e Deep Blue, un computer appositamente preparato, i successi del giocatore russo sono stati giustificati dallo stesso come mancanza di intuizione da parte della macchina. Questa, infatti, può calcolare bilioni di mosse, applicando in modo fortemente più produttivo, rispetto alla mente umana, la regola fondamentale, nei giochi logico-sequenziali, di «guardare avanti e ragionare retrospettivamente»⁸⁰, ma non può decidere di effettuare una mossa rischiosa, che vada contro il calcolo delle probabilità. È avvenuto, nell'ultima sfida tra i due contendenti del 1997, un caso che ha contraddetto quanto appena esposto. Deep Blue ha infatti evitato una mossa che gli avrebbe garantito un forte vantaggio nell'immediato in favore di un'altra teoricamente più proficua sulla lunga distanza. Ciò ha permesso alla macchina di aggiudicarsi l'incontro. È ancora da comprendere con esattezza il perché di tale azzardo, se derivi da un calcolo del rischio specificamente effettuato o da qualche altro fattore. Possiamo perciò dire che, stanti le cose attualmente, non pare possibile che la pura applicazione di regole logiche possa creare conoscenza; all'opposto ingabbia la macchina, o la persona, in un processo sterile.

Anche per quanto riguarda le scienze umane il discorso non sembra cambiare. La logica kantiana, esposta nella *Critica della Ragion Pura*, si sviluppa dal presupposto necessario dello spazio e del tempo come modi e funzioni del soggetto, vale a dire forme a priori che la persona intuisce come già presenti in sé. Ecco che lo spazio è la forma del senso esterno e il tempo quella del senso interno. Se trascuriamo questi presupposti, nessun ragionamento ha più validità. Anche trattando di etica Kant identifica l'imperativo categorico non come «una procedura completa dalla quale si derivano dei doveri, ma

⁷⁸ D. GILLIES, *Intelligenza artificiale e metodo scientifico* (trad. dall'inglese), Raffaello Cortina, Milano, 1998, p. 100.

⁷⁹ Ibidem, p. 29.

⁸⁰ A. DIXIT, B. NALEBUFF, *Io vinco tu perdi. Strategie di successo nel business e nella vita* (trad. dall'inglese), Il Sole 24 ORE, Milano, 2001, p. 41.

invece come un test di moralità per le massime»⁸¹. Oggi, quindi, molti logici hanno il merito di aver riconosciuto che «considerazioni puramente logiche non possono risolvere la questione della possibilità del dilemma morale»⁸². Sempre su questa via ricordiamo il pensiero di R. Bubner, per il quale «la razionalità rispetto allo scopo non è una prestazione originale della prassi ma uno schema esplicativo della scienza»⁸³. L'autore aggiunge, inoltre, che la «razionalità (...) corrisponde ad una richiesta di legittimizzazione»⁸⁴. In seguito a quanto appena esposto possiamo affermare che anche la ragione, presa singolarmente, relega l'uomo in una situazione di stasi, vincolandolo a strumenti conoscitivi, inutili se non è presente la materia su cui applicarli. Ecco che, ancora una volta, l'essere umano si trova in assenza di libertà, condannato all'impossibilità di conoscere.

La persona, però, non possiede solamente la ragione o l'istinto. La peculiarità dell'essere umano è, all'opposto, quella di averli entrambi. Tali criteri di giudizio non agiscono indipendentemente, ma contemporaneamente, in un influsso reciproco che, vedremo tra poco, genera, indeterminatezza, fallibilità e libertà. Per sviluppare il discorso, ci dobbiamo porre una domanda: secondo quale criterio avviene il giudizio? Dal nostro angolo di visuale, esso si pone fra i due poli della ragione e dell'istinto, avvalendosi della prima come criterio di valutazione delle idee scaturite dal secondo. Solo questa modalità, oltre ad essere teoreticamente fondata, garantisce all'uomo la libertà. Diviene ora importante comprendere l'indeterminatezza che esiste in questa valutazione e che identifica l'uomo come essere che giudica, e anche sceglie, in modo fallibile.

Tutto prende avvio da una situazione che si presenta sotto forma di dilemma. L'intuizione che ci fa propendere per un particolare giudizio di fronte a tale incertezza, quella sensazione di conoscere immediatamente, senza dover riflettere, quale sia l'alternativa per cui optare, ha origine fondamentalmente nella cultura dell'ambiente sociale in cui si vive. Tali criteri di giudizio vengono trasmessi per mezzo dell'educazione impartita sia dalla famiglia sia dalla comunità di cui si fa parte e con la quale si instaurano rapporti. Questa idea spiegherebbe l'evidente divario d'opinione in culture distanti fra di loro. Ciò nonostante, spesso, proviamo sentimenti particolari di approvazione o di biasimo opposti all'opinione pubblica. Il biasimo indica, chiaramente, un giudizio negativo; l'approvazione, all'opposto, manifesta l'accordo con la scelta altrui. Queste emozioni sono fortemente connesse con «un atteggiamento di autentica comprensione, cioè di

⁸¹ C. BAGNOLI, *Il dilemma morale e i limiti della teoria etica*, LED, Milano, 2000, p. 135.

⁸² Ibidem, pp. 97-98.

⁸³ R. BUBNER, *Azione, linguaggio e ragione* (trad. dal tedesco), Il Mulino, Bologna, 1985, p. 17.

⁸⁴ Ibidem, p. 135.

disponibilità a dividerne attese, desideri, angosce, entusiasmi»⁸⁵, vale a dire come capacità di porci nella situazione altrui per comprendere le emozioni ed i pensieri che la contraddistinguono. Va specificato che il giudizio nei confronti di un'azione non è dato sulla base dell'osservazione di colui che la compie. Abbiamo la sensazione del bene quando riteniamo che una scelta possa recare un beneficio non tanto alla persona stessa che la compie quanto a qualcun altro. Parimenti, proviamo biasimo per un'opzione da cui scaturiscono danni. Se, invece, l'azione ha risvolti solamente sull'agente, allora tendiamo a ritenerla indifferente. Tale modalità di giudizio, sebbene secondo noi incompleta, va considerata come valida per il livello del giudizio che stiamo studiando, vale a dire quello dell'istinto.

L'esaltazione dell'idea esposta può essere riscontrata, in ambito giudeo-cristiano, nell'etica dell'amore. Secondo questa filosofia il bene si attua «solo se identifica l'amore per Dio con l'amore per le sue creature e quest'amore per esse con la promozione della maggior rimanenza di bene su male»⁸⁶. L'ideale vivere nei panni dell'altro porta all'acquisizione della capacità di decentrarci da noi stessi per osservare gli eventi con criteri di giudizio che non siano prettamente egoistici, tanto che più autori affermano che «non possa esserci esperienza morale che non sia esperienza dell'altruismo»⁸⁷. Intuire l'alterità come essenza fondamentale dell'esistenza del singolo porta all'immediata definizione del bene come qualcosa che trascende la sfera dell'individuo. Il bene, perciò, si palesa non come oggetto, ma come «una qualità delle cose»⁸⁸. Tale fatto, già di per sé, blocca l'illusione di definire in modo inequivocabile cosa sia il bene. Una qualità, infatti, non determina l'oggetto, definito, invece, dalla propria esistenza. La qualità descrive l'oggetto ed i suoi caratteri. Un esempio forse più semplice può essere riscontrato nella bellezza. Giudicare bella una statua significa, oltre al gusto personale, valutare l'armonia e la proporzione delle forme, l'accuratezza della lavorazione ed altre variabili. Nessuna di queste può, però, avere esistenza propria, si incarna solamente quando è applicata all'oggetto di riferimento. Infatti, se consultiamo un dizionario troveremo spesso una definizione di bellezza simile alla seguente: «qualità di chi (o di ciò che) è bello»⁸⁹. Tale definizione è indubbiamente una tautologia, in quanto il predicato non aggiunge alcuna informazione al soggetto. Questo problema è difficilmente risolvibile proprio, come già

⁸⁵ V. IORI, *Essere per l'educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1988, p. 155.

⁸⁶ W. FRANKENA, *Etica. Un'introduzione alla filosofia morale* (trad. dall'inglese), Edizioni di Comunità, Rocca San Casciano (FO), 1996, p. 130.

⁸⁷ A. ATTISANI, *Preliminari all'etica dello storicismo*, A. Sessa, Messina, 1948, p. 83.

⁸⁸ L. NUTRIMENTO, *La definizione del bene in relazione al problema dell'ottimismo*, op. cit., p. 3.

⁸⁹ AA.VV., *Zingarelli 2004. Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Milano, 2004, p. 218.

accennato, per il fatto che una qualità non è un oggetto da descrivere, ma una categoria che ci permette di individuarlo nelle sue caratteristiche. L'impossibilità di definire la qualità del bene comporta una prima indecisione che l'uomo deve affrontare nel giudizio, benché sia orientato verso una via d'interpretazione del dato esistente.

A questo punto del processo decisionale entra in gioco la ragione. Come già accennato, essa ha il fondamentale compito di vaglio critico dei giudizi offerti dall'istinto. La ragione, perciò, è uno strumento d'analisi e, più precisamente, è tenuta a costruire i mezzi per il tramite dei quali approfondire il giudizio dell'istinto ed elaborare il proprio. Scopo principale è quello rendere universale la propensione manifestata dall'istinto. Questo procedimento fa in modo che la precedente affermazione, quella dell'istinto, sia relazionata con la totalità degli esseri umani, così da verificare le conseguenze su scala idealmente universale. È interessante domandarsi se i criteri che la ragione ha il compito di elaborare possano avere validità universale. Secondo la nostra opinione tale domanda merita una duplice risposta. Il loro valore universale risiede nella condivisione dei «principii necessari del pensiero»⁹⁰. Questi sono condivisibili e perciò possono essere universalmente condivisi nel momento in cui si assume una determinata logica di ragionamento; questa, infatti, può essere assunta da ogni persona sulla base dell'apprendimento indotto. Nella presente situazione possiamo affermare la possibilità dell'universalità dei criteri. Abbiamo già dimostrato, però, l'esistenza di differenti logiche, comunque ugualmente valide. Ne consegue che, assumendo logiche differenti, possiamo elaborare criteri differenti, benché questo non comporti necessariamente il raggiungimento di traguardi opposti. Se si fa ritorno al caso di un'unica logica di ragionamento dobbiamo fare alcune sottolineature a quanto detto. Dato che il criterio non è un oggetto, ma uno strumento che verifica l'esistenza di determinate caratteristiche, esso necessita di un oggetto fondamentale ed ideale che ne regoli l'applicazione. Tale oggetto, secondo noi, coincide con la scelta antropologica che ogni uomo effettua. La visione di uomo adottata orienta i giudizi personali, ma non può essere considerata oggettiva, proprio a causa dell'indeterminatezza del processo decisionale appena dimostrata. Essa, perciò, coincide con un atto di fede in una precisa concezione della persona.

Dalle tesi sostenute possiamo affermare che il giudizio è necessariamente un atto indeterminato. Con ciò intendiamo dire che non può avere la pretesa di trovare l'assenso di ogni persona. La sua universalità, all'opposto, risiede proprio nella possibilità di essere condiviso, ossia nel suo poter essere discusso e valutato al fine di verificarne la validità e

⁹⁰ L. NUTRIMENTO, *La definizione del bene in relazione al problema dell'ottimismo*, op. cit., p. 14.

di essere riformulato, se necessario. L'uomo, considerati gli strumenti di cui dispone, va ritenuto un essere fallibile, a cui è negata, proprio per la sua natura, la conoscenza della veridicità delle proprie affermazioni, non però la conoscenza della verità. Quella, intesa come la certezza delle nostre affermazioni, «non può ragionevolmente essere la nostra meta»⁹¹, mancando proprio i criteri assoluti di giudizio che diano conferma di quelli utilizzati nella particolare situazione. Ecco che l'uomo si trova dinnanzi al mistero della libertà, derivante proprio dalla coscienza di non avere la certezza in nessuno dei propri giudizi.

2. La dialettica dell'errore tra istinto, ragione e volontà

Quanto detto finora, lo ricordiamo, riguarda l'indeterminatezza del giudizio, vale a dire dell'atto tramite il quale la persona valuta la corrispondenza tra una opzione e i criteri assunti per stabilire ciò che è meritevole di assenso. L'essere umano, però, non svolge solamente attività teoretica, bensì anche pratica⁹². Con questo termine ci riferiamo alla possibilità di passare da un giudizio effettuato a livello teorico all'azione concreta che ne dovrebbe conseguire. Tale passaggio non avviene per una sorta di meccanicismo indipendente dall'essere umano: il giudizio non determina l'atto. A livello puramente razionale tale connessione potrebbe apparire logica. Infatti, quale valore avrebbe il giudizio se non orientato al fine di guidare l'azione? La pura conoscenza, appellabile anche come sapienza, l'attività che Aristotele definiva contemplativa e che riteneva la forma più alta dell'attività umana⁹³, potrebbe essere una risposta plausibile ma, avendo già dimostrato l'assenza di certezza del giudizio, questa non soddisfa pienamente l'ambizione umana. All'opposto, sostenendo l'idea di essere umano come contraddistinto dalla comunicazione significativa, si rende necessario il passaggio dal pensiero all'azione. Il legame fra i due poli della discussione non ci appare come necessario, intendendo questo termine come sinonimo di causale, e ne illustreremo in seguito le motivazioni. Non sono mancati però, nella storia, pensatori contrari a tale idea. Il maggiore esponente di tale filone interpretativo è, indubbiamente, Kant. Per il filosofo tedesco, infatti, «la coscienza morale appare come obbligante la ragione pratica al dovere di determinare la volontà secondo l'imperativo categorico ed a giudicare le azioni»⁹⁴. Ne consegue che «la ragione pratica è una ragione che nelle azioni è efficace tanto quanto le leggi naturali alle quali

⁹¹ K.R. POPPER, *Alla ricerca di un mondo migliore*, op. cit., p. 14.

⁹² Cfr. I. KANT, *La critica della ragion pratica* (trad. dal tedesco), Rusconi, Milano, 1993, pp. 57-59.

⁹³ Cfr. ARISTOTELE, *Metafisica*, I, 980a, 21-983a, 24.

⁹⁴ H. SEIDL, *Sintesi di etica generale: coscienza, libertà e legge morale*, op. cit., p. 107

sono soggette le cose»⁹⁵. Tale posizione sembra negare la possibilità di una scelta errata, vale a dire che non sappia riconoscere le categorie di bene o male nell'oggetto preso in analisi. Kant, però non negava la possibilità di agire secondo un'ottica negativa; in realtà egli negava l'opportunità per l'uomo di scegliere ciò che è stato identificato come sbagliato. L'errore non risiede, perciò, nel passaggio dal giudizio all'atto, ma nell'elaborazione stessa del giudizio, e più precisamente nell'applicazione dell'imperativo categorico⁹⁶ al caso in esame. Più recentemente, H. Cohen ha sostenuto la connessione diretta fra ragione pratica e atto, così da poter parlare di volontà pura⁹⁷. L'opposizione a queste teorie, riguardanti il nesso diretto fra giudizio ed azione, si presenta secondo una duplice via.

La prima, ed anche più banale, muove dalla constatazione che tutti abbiamo sperimentato, almeno qualche volta, la scelta di un'azione nonostante non la ritenessimo corretta. Ne è esempio semplice ma significativo il non rispettare i limiti di velocità in macchina. Tali regole, chiaramente poste per il fine primario di salvaguardare l'incolumità delle persone in viaggio, spessissimo vengono infrante e, certamente, non mancano nemmeno le prove concrete della tragicità delle conseguenze che ne possono scaturire. Non ci addentreremo immediatamente nella ricerca delle cause di tale infrazione; questo obiettivo sarà perseguito nella prosecuzione del lavoro.

La seconda riguarda un termine utilizzato sia da Kant sia da Cohen, vale a dire quello di volontà. Se avallassimo l'idea della necessità tra giudizio e scelta il volere dell'individuo coinciderebbe con il suo giudizio e il termine volontà risulterebbe inutile rispetto a quelli già a disposizione. Secondo il nostro parere, diversamente da ciò, la volontà è un passaggio successivo al giudizio, avente il preciso compito di rendere quest'ultimo veramente pratico, vale a dire concretizzarlo in azione. La volontà è, perciò, il passaggio ultimo che traduce la teoria in prassi, oltre il quale scompare la possibilità di una più accurata riflessione in riferimento a quella particolare scelta.

Prima di illustrare più approfonditamente il nostro pensiero, ci sembra opportuno fare una breve ricognizione delle idee proposte da alcuni autori classici che si sono interrogati circa l'oggetto appena individuato.

Aristotele distingue nettamente i termini di deliberazione e di azione. La deliberazione, atto dell'intelletto, si riferisce ai mezzi, subordinati sia ai fini universali sia ai

⁹⁵ R. BUBNER, *Azione, linguaggio e ragione*, op. cit., p. 125.

⁹⁶ Cfr. I. KANT, *La critica della ragion pratica*, op. cit., pp. 161-191.

⁹⁷ Cfr. H. COHEN, *Etica della volontà pura* (trad. dal tedesco), Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1994, in particolare il Capitolo Terzo *La volontà pura nell'azione*, pp.121-146.

fini ultimi. L'azione, di conseguenza, va dai mezzi ai fini e ciò che guida questo passaggio è proprio «la volontà» che «s'incentra piuttosto sul il fine, mentre la scelta verte sui mezzi che al fine conducono»⁹⁸. Il fine dell'azione è il bene, che nell'uomo probò risulta dalla coincidenza fra «bene per sé» e «bene apparente». Ecco che si rende palese quale sia il desiderio della volontà, vale a dire il bene nei termini appena indicati. Per Aristotele, di conseguenza, «l'azione morale...proviene da più fattori combinati, e cioè da deliberazione e da volontà insieme»⁹⁹. Ciò nonostante, l'autore greco sostiene la libertà della volontà «nel senso più completo del termine»¹⁰⁰. Ne consegue che una persona può agire contrariamente al suo giudizio più corretto, vale a dire che può compiere il male pur essendone pienamente cosciente.

S. Agostino, nel volume *De libero arbitrio*, pur non dandone una specifica definizione, concepisce la volontà come ciò che «ci distoglie dal vero bene»¹⁰¹ tramite una libera decisione. La volontà, secondo l'autore, segue le indicazioni dell'intelletto che è in grado di identificare la legge divina. Ciò, nonostante l'assenso, è indipendente dalla visione certa del bene. Infatti, l'anima perversa giunge «a distogliersi dalle realtà divine e veramente durevoli e rivolgersi alle realtà mutevoli ed incerte»¹⁰². Tale possibilità deriva dalla libertà di scegliere per la felicità derivante dalle virtù caratterizzanti la vita morale o dai beni materiali ed effimeri. Il peccato, conseguentemente, deriva dalla volontà, non dall'oggetto, il quale non la determina in alcuna maniera¹⁰³. Non risulta ben chiaro lo spazio che intercorre fra la necessità della volontà di seguire le direttive dell'intelletto e la possibilità di agire indipendentemente.

Per S. Tommaso la volontà è l'assenso dato al giudizio dell'intelletto. Quella è, quindi, il passaggio tramite il quale il «concetto è oggettivato»¹⁰⁴, vale a dire determina la corrispondenza fra l'idea elaborata e la realtà dei fatti. Non sempre l'intelletto possiede tutti i dati necessari per elaborare un giudizio certo. È proprio per questo che secondo il filosofo «nessuno può rispondere il vero se non di quello che sa»¹⁰⁵; in questo caso, se la volontà concede comunque l'assenso, si verifica l'errore, incarnato, perciò, nel considerare come bene ciò che in realtà è male ma appare contrariamente. Intelletto e volontà, per l'aquinate, sono forze interagenti: questa dà l'assenso a qualcosa che la può determinare

⁹⁸ ARISTOTELE, *Etica nicomachea* (trad. dal greco), III, 1111b, 27-28.

⁹⁹ H. SEIDL, *Sintesi di etica generale: coscienza, libertà e legge morale*, op. cit., p. 35.

¹⁰⁰ L.W. KEELER, *The problem of error from Plato to Kant*, Pontificiae Universitatis Gregorianae, Roma, 1934, p. 38.

¹⁰¹ H. SEIDL, *Sintesi di etica generale: coscienza, libertà e legge morale*, op. cit., p. 61.

¹⁰² S. AGOSTINO, *De libero arbitrio*, in F. DE CAPITANI, *Il "De libero arbitrio" di S. Agostino*, Vita e Pensiero, Milano, 1987, p. 287.

¹⁰³ A. OKSENBURG RORTY, *The many faces of evil: historical perspectives*, Routledge, London, 2001, p. 53.

¹⁰⁴ L.W. KEELER, *The problem of error from Plato to Kant*, op. cit., p. 101.

¹⁰⁵ S. TOMMASO D'AQUINO, *La conoscenza* (trad. dal latino), La Scuola, Brescia, 1957, p. 25.

ma che non può determinare l'intelletto, il quale ha il compito del giudizio. La volontà, «senza la grazia divina (...) è capace solo di un bene relativo alla sua natura, non assoluto né soprannaturale»¹⁰⁶. Tale conseguenza ha luogo per il fatto che, essendo la volontà connessa con l'intelletto, ed essendo quella dell'uomo una conoscenza limitata, non si può raggiungere il sapere assoluto, accessibile invece a Dio. L'indipendenza della volontà, inoltre, viene considerata quella necessità che consente l'esistenza del male, definito, più propriamente, dal filosofo come «contrario al bene»¹⁰⁷. Anche in questo caso, è difficile stabilire se la volontà sia una facoltà indipendente o dipendente da altre o, meglio ancora, quale sia il grado di relazionalità che la lega all'intelletto, visto che S. Tommaso sostiene con chiarezza la connessione fra questi due termini.

Secondo Cartesio la volontà può essere considerata come un'attività valutativa del giudizio. Tale espressione sta a significare che quella concede l'assenso a questo, il quale ha, però, esistenza autonoma. La significatività del pensiero cartesiano risiede «nell'avere posto il principio dell'errore nella volontà, intellettualizzando la volontà nel giudizio»¹⁰⁸: la volontà può dare o negare l'assenso al giudizio, essendo essa un'attività libera. La libertà che contraddistingue tale azione è connessa con la chiarezza del giudizio. Infatti, «quando...la mente percepisce qualcosa con perfetta chiarezza, la volontà non può negarle il suo libero assenso»¹⁰⁹, ed è per tale ragione che l'autore francese dice di «non accettare per vera nessuna cosa, che non mi sembra più chiara e più certa di quel che mi erano sembrate in precedenza le dimostrazioni dei geometri»¹¹⁰. Il problema sorge nel momento in cui la volontà afferma un giudizio non chiaro, causando così un errore. Si può asserire, perciò, che «la forma della volontà è...la forma dell'imperfetto»¹¹¹.

Secondo la nostra opinione, giudizio e scelta sono attività indipendenti l'una dall'altra, vale a dire che dalla prima non segue necessariamente la seconda. In caso contrario, oltre, come già illustrato, a rendersi inutile il termine volontà, l'uomo si troverebbe in una situazione di dipendenza dal giudizio. Questo, pur essendo indeterminato, legherebbe a sé la scelta, dato che tale indeterminatezza non incide sul legame che lo connette con la scelta. L'indeterminatezza, infatti, concerne solo l'elaborazione del giudizio. Sostenere l'unione diretta fra giudizio e scelta colloca, ancora di più, l'uomo nell'ignoto della coscienza dei propri atti, dato che non può nemmeno essere

¹⁰⁶ H. SEDL, *Sintesi di etica generale: coscienza, libertà e legge morale*, op. cit., pp. 78-79.

¹⁰⁷ A. OKSENBURG RORTY, *The many faces of evil: historical perspectives*, op. cit., p. 85.

¹⁰⁸ G. GALLI, *Il problema dell'errore in Cartesio*, Regia Università, Cagliari, 1932, p. 53.

¹⁰⁹ L.W. KEELER, *The problem of error from Plato to Kant*, op. cit., p. 165.

¹¹⁰ CARTESIO, *Discorso sul metodo* (trad. dal francese), Rusconi, Milano, 1997, p. 167.

¹¹¹ G. GALLI, *Il problema dell'errore in Cartesio*, op. cit., p. 62.

certo dei criteri di giudizio utilizzati. Abbiamo appena sottolineato, facendo uso dell'espressione "ancora di più", la maggiore gravità della situazione di indeterminatezza della scelta rispetto al giudizio. Infatti, fino a che è questo a non essere certo, il problema si circoscrive a livello della riflessione del singolo. Dall'istante in cui il giudizio diviene scelta, e conseguentemente atto, le sue ripercussioni coinvolgono anche l'esistenza delle persone con le quali si è a contatto.

La volontà potrebbe apparire come un atto puramente casuale; se fosse intesa in questo modo, però, risulterebbe un atto privo di senso e, cosa ancora più importante, renderebbe completamente inutile il processo del giudizio, sottomesso ad una variabile da esso completamente indipendente. In realtà, secondo noi, essa è contemporaneamente attività orientata ed orientante. Per l'esattezza, è orientata dalle idee che abbiamo di bene e di male ed è orientante la scelta. La volontà è perciò quel termine medio che si interpone fra l'attività teoretica, vale a dire il giudizio, e quella pratica, vale a dire la scelta dell'azione. L'attività di mediazione svolta, vedremo fra poco secondo quale modalità, ha il fine ultimo di attribuire un senso all'azione. Il senso, infatti, non può essere recuperato nel giudizio, pura applicazione di strumenti conoscitivi; esso, all'opposto, va cercato nel fine che guida l'agire.

Per comprendere appieno il ruolo della volontà è utile muovere dal suo essere orientata, perciò dall'analisi dei concetti di bene e male. Cosa sono questi due termini? Il dubbio nasce dalla necessità di chiarire se essi siano sostantivi o aggettivi. Se considerassimo il bene come un sostantivo significherebbe avere un «unico oggetto buono»¹¹², che racchiuderebbe in sé tutte le caratteristiche che lo identificano come tale. Ogni altro oggetto, mancante anche solo di una di quelle determinanti, non potrebbe essere identificato come bene, tutt'al più come oggetto avente alcuni aspetti in comune con l'oggetto bene. L'identificazione del bene con un oggetto, quindi, potrebbe avvenire per il tramite dell'esistenza o della presenza di determinati aspetti. Quella, però, è comune a tutti gli oggetti, non garantendo alcun tipo di determinazione specifica. Il criterio di identificazione del bene, di conseguenza, si trova nella presenza nell'oggetto di specifiche caratteristiche. Da quanto detto ne consegue che il male non può essere considerato come limitazione dell'essere (esistenza): «l'esistenza o si ha o non si ha; non si può concepire con limitazioni»¹¹³. Se avallassimo la correlazione fra male e non esistenza dovremmo considerare buono tutto l'esistente, semplicemente per la sua presenza, giustificando così ogni manifestazione umana e scadendo nel più accentuato dei

¹¹² L. NUTRIMENTO, *La definizione del bene in relazione al problema dell'ottimismo*, CEDAM, Padova, 1936, p. 4.

¹¹³ Ibidem, p. 16.

relativismi. Il male, a dispetto di ciò, «è negazione e difetto»¹¹⁴ delle caratteristiche che determinano il bene.

Nasce ora un nuovo dubbio: bene e male possono essere identificati in un oggetto puro e semplice, concreto? La domanda riguarda, perciò, la questione se l'esistenza di un oggetto con determinate caratteristiche possa bastare a farlo definire secondo uno dei due opposti che stiamo valutando. L'oggetto in sé possiede caratteristiche riguardanti solamente la sfera materiale; pertanto può essere determinato dalla sua estensione, dal colore, dalla forma, dal peso e così via. All'opposto, non è valutabile sul piano morale. Questo dipende dall'impiego che la persona fa dell'oggetto in esame, tanto da poter affermare che «l'unico autentico oggetto della volontà (...) è l'azione»¹¹⁵. In questa prospettiva possiamo ridefinire il male come «privazione di una perfezione dovuta»¹¹⁶. Tale espressione indica con precisione il ruolo attivo che la persona ricopre nella definizione del bene o del male. Questi, infatti, non sono oggetti dati ma categorie applicabili ad un'azione, la quale è responsabilità dell'essere umano. Ne consegue che è proprio l'avvicinamento attivo all'ideale di bene a rendere buona l'azione, oppure cattiva quando ci si allontana da esso.

La definizione di bene e male è una conseguenza della presenza e dell'attività umana, tanto che P. Ricœur sostiene che «già all'origine della sua esperienza etica l'uomo ci appare come male sotto accusa»¹¹⁷. Il male è connaturato all'uomo poiché è una possibilità concreta dell'agire; tuttavia, il male non è mai responsabilità completa della persona, la precede come realtà ineliminabile. A questo punto, fortunatamente, possiamo affermare che «non siamo mai iniziatori assoluti del male»¹¹⁸. L'opposta possibilità collocherebbe l'uomo in una situazione di tragicità esistenziale, sentendo riversata sulle proprie spalle l'intera colpa. Tale tragicità deriva dall'inaccettabilità della coscienza di essere il motivo diretto di qualcosa che si presenta come «opposizione all'essere»¹¹⁹; o, meglio ancora, al dover essere, visto che tale scelta ostacolerebbe l'essere stesso, fino anche ad annientarlo. Per tale ragione, per quanto riguarda il male, «la causa determinante non sarà mai plausibile»¹²⁰.

Va sottolineato il termine "determinante". Con tale parola si intende rilevare la causa prima, quella scatenante la catena di passaggi che porta all'azione maligna: di

¹¹⁴ A. ATTISANI, *Preliminari all'etica dello storicismo*, op. cit., p. 43.

¹¹⁵ H. COHEN, *Etica della volontà pura*, op. cit. p. 128.

¹¹⁶ N. VENTURINI, *Perché il male?*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli (Catanzaro), 2000, p. 297.

¹¹⁷ P. RICŒUR, *Finitudine e colpa*, op. cit., p. 279.

¹¹⁸ A. GESCHÉ, *Il male* (trad. dal francese), San Paolo, Cinisello Balsamo (MI), 1996, p. 111.

¹¹⁹ G. FERRETTI (a cura di), *La ragione e il male*, Marietti, Genova, 1988, p. 254.

¹²⁰ L. NUTRIMENTO, *La definizione del bene in relazione al problema dell'ottimismo*, op. cit., p. 64.

questa l'uomo non è responsabile diretto. La sua responsabilità si innesta nei successivi passi, dato che, comunque, la possibilità del male non coincide con la necessità di compierlo. Ne consegue che «il male morale (...) designa ciò che rende l'azione umana oggetto d'imputazione»¹²¹. Questa imputazione si basa proprio sulla contrarietà all'essere, come già detto, mentre l'approvazione, corrispondente alla rilevazione del bene, si riscontra nelle azioni che favoriscono l'autenticità dell'essere. Non appare possibile determinare un rapporto di indipendenza tra i termini bene e male. Questo fatto deriva, ancora una volta, dal motivo che essi non sono oggetti, ma caratteristiche riscontrabili per il tramite di un giudizio. Il giudizio non potrebbe esserci se non comprendendo la possibilità di almeno due valutazioni diverse fra di loro. In caso contrario non si avrebbe un giudizio ma una tautologia, visto che l'affermazione non aggiungerebbe alcuna cosa all'oggetto in sé. Potremmo essere tratti in inganno dalla rilevazione di un dato oggettivo, per esempio il peso di un corpo. Tale atto potrebbe apparire come una via a senso unico, un giudizio con una sola risposta. Questo fatto però non corrisponde alla realtà, dato che anche la rilevazione di un dato empirico pone questioni sullo strumento utilizzato e sulla rilevazione stessa. In quest'ottica diversi autori affermano che «l'errore è sempre soltanto nella verità, e mai per sé», tanto che esso «avrà sempre una ragione di verità, sulla quale si fonda»¹²². Ecco, quindi, che i poli della discussione sono esattamente come le due facce di una stessa medaglia, la quale non si potrebbe immaginare mancante di una delle due. La volontà, perciò, non si rapporta mai solamente con l'uno o l'altro dei termini, ma con entrambi contemporaneamente.

Sorge ora spontaneo il dubbio sul perché la volontà, se naturalmente spinta al bene in quanto pienezza d'essere, sia attratta anche dal male. Per riflettere su quest'argomento mi pare interessante, come già fatto per il termine volontà, muovere dal pensiero di alcuni autori particolarmente significativi.

Platone concepisce il mondo come una realtà forgiata da un Demiurgo su imitazione delle idee presenti nell'iperuranio. Ciò che viene ordinato in tale senso coincide con il bene, ciò che rimane stabilito dal caos proprio della materia si identifica con il male; l'uomo non può che essere attratto ed amare ciò che ha in sé la caratteristiche della perfezione; «infatti l'oggetto d'amore coincide con ciò che è veramente bello e delicato e perfetto e fortunato»¹²³.

¹²¹ P. RICEUR, *Il male. Una sfida alla filosofia e alla teologia* (trad. dal francese), Morcelliana, Brescia, 1993, p. 11.

¹²² AA. VV., *Il problema dell'errore nelle concezioni multiprospettiche della verità*, Il Melangolo, Genova, 1987, p. 119.

¹²³ Cfr. PLATONE, *Simposio* (trad. dal greco), BUR, Milano, 2003, p. 183.

Anche Aristotele ricollega la possibilità del male al concetto di materia. Questa, in quanto ente in potenza¹²⁴, può assumere sia le forme appropriate sia quelle ad esse contrarie, così che «il male effettivamente si avrebbe quando la privazione avvenga contro la natura di un determinato ente»¹²⁵.

S. Anselmo d'Aosta sostiene che il male non è una sostanza, ma l'assenza di bene proprio dove dovrebbe essere presente¹²⁶.

Interessante è la posizione di S. Tommaso, per il quale l'essere è un bene. Dato che ogni ente desidera essere, allora ogni essere tende al bene. «Così vediamo come non possa esistere un sommo male, che sia principio di tutti i mali. Infatti un tale male dovrebbe essere assolutamente privo di bene, come il sommo bene è del tutto scevro di male. Ora non può esistere un male totalmente scevro di bene avendo dimostrato che il male si appoggia sul bene. Niente dunque è sommo male»¹²⁷. Per l'aquinense, quindi, la volontà «si volge al male solo in quanto lo vede come "bene apparente"»¹²⁸: il movimento contro la propria esistenza non è contemplato, se coscientemente svolto contro se stessi.

All'interno della dialettica hegeliana, costituita da tesi, antitesi e sintesi, le quali corrispondono ai momenti astratto, dialettico e speculativo¹²⁹, il male rappresenta «lo spirito soggettivo, in quanto finito»¹³⁰, necessario come passaggio nello sviluppo dello spirito verso l'assoluto.

J.-P. Sartre, in accordo con il suo dichiarato ateismo, sostiene che bene e male sono realtà intercambiabili, quindi fondamentalmente uguali. A tal riguardo, l'autore, in riferimento ai concetti in questione, afferma che «questi significati sono al di là dei comportamenti detti disinteressati»¹³¹. L'assenza di senso nella vita dell'uomo, culminante nella famosa espressione «è la stessa cosa ubriacarsi in solitudine o guidare i popoli (...); e, in questo caso, succederà che il quietismo dell'ubriaco solitario vincerà l'inutile agitazione del condottiero di popoli»¹³², non può che avere la sua più completa affermazione se non riguardo alla questione morale.

Per concludere questa breve carrellata, ci sembra molto stimolante riportare le idee di H. Arendt, elaborate in riferimento ad una delle più grandi tragedie del XX secolo.

¹²⁴ Cfr. ARISTOTELE, *Metafisica*, IX, 9, 1051a, 3-33.

¹²⁵ N. VENTURINI, *Perché il male?*, op. cit., pp. 38-39.

¹²⁶ Cfr. c. IX e c. XI di S. ANSELMO, *La caduta del diavolo* (trad. dal latino), Bompiani, Milano, 2006.

¹²⁷ SAN TOMMASO, *Summa contra gentiles ossia la verità della fede cattolica* (trad. dal latino), Vol. 2, S.E.I., Torino, 1930, p. 31.

¹²⁸ H. SEIDL, *Sintesi di etica generale: coscienza, libertà e legge morale*, op. cit., p. 79.

¹²⁹ G.W.F. HEGEL, *Enciclopedia delle scienze filosofiche* (trad. dal tedesco), Rusconi, Milano, 1996, pp. 227-229.

¹³⁰ N. VENTURINI, *Perché il male?*, op. cit., p. 183.

¹³¹ J.-P. SARTRE, *L'essere e il nulla* (trad. dal francese), Il Saggiatore, Milano, 1968, p. 751.

¹³² Ibidem, p. 752.

L'autrice, movendo dalle dichiarazioni fatte da Eichmann durante il processo di Norimberga, notò l'indiscussa accettazione da parte dei gerarchi nazisti delle regole proposte dal governo, seguite ed applicate senza alcun vaglio critico personale ed è per questo che, secondo l'ottica totalitarista, nessun persecutore risulta colpevole, nemmeno «gli uccisori perché non assassinano realmente, ma si limitano ad eseguire una sentenza di morte pronunciata da un tribunale superiore»¹³³. Ecco quindi che per Arendt il male coincide con «un'inautentica incapacità di pensiero»¹³⁴.

Secondo la nostra opinione, avendo già individuato, sulla scia di S. Tommaso, il bene come caratteristica di ciò che tende alla pienezza dell'essere ed il male come possibilità di scegliere qualcosa contrario all'essere, la volontà non può che tendere al primo e fuggire dal secondo. Il meccanismo decisionale, in realtà, non è così semplice e lineare. La volontà, infatti, può essere spinta verso un bene universale oppure particolare.

Il primo contraddistingue quelle opzioni che garantiscono l'essenza dell'essere sia al soggetto che sceglie sia a qualsiasi altro soggetto. Il bene universale, perciò, non riguarda una determinazione particolare dell'esistenza, ma è fortemente decentrato verso quegli aspetti che garantiscono alla persona la sua definizione in quanto tale. L'universalità concerne, come accennato, anche l'essere altrui. Se, all'opposto, riguardasse solamente il singolo individuo, pur nelle sue caratteristiche essenziali, sarebbe pur sempre un bene parziale. A ben pensare, comunque, già negando una caratteristica fondamentale al singolo la si nega all'intera umanità. La caratteristica fondamentale, infatti, è definibile in quel particolare modo proprio perché comune a tutti. Ecco che, negandola all'individuo, non si rifiuta una sua determinazione ma una determinazione dell'intera umanità, negando così la caratteristica stessa. In quest'ottica A. Attisani sostiene che solamente nella coincidenza dell'atto morale con la volizione universale possiamo definire quello «come meglio non si potrebbe»¹³⁵.

Il bene particolare si riferisce ad una determinazione particolare dell'essere. Nel momento in cui l'attrazione verso un bene di questo tipo riguarda un'opzione per la totalità della società, tale attrazione rimane definibile come bene, benché non riferito all'essenza della persona, che, comunque, non viene scalfita. Per esemplificare possiamo immaginare la decisione, da parte di un governo nazionale, di garantire all'intera cittadinanza determinate clausole sui contratti di lavoro. Queste non concernono gli aspetti essenziali della vita dell'uomo, ma cercano di migliorarne determinate caratteristiche. Può essere

¹³³ H. ARENDT, *Le origini del totalitarismo* (trad. dall'inglese), Edizioni di Comunità, Milano, 1967, p. 636.

¹³⁴ A. OKSENBURG RORTY (a cura di), *The many faces of evil: historical perspectives*, op. cit., p. 265.

¹³⁵ A. ATTISANI, *Preliminari all'etica dello storicismo*, op. cit., p. 57.

considerata come facente parte di tale caratteristica di bene anche un'opzione che migliora un aspetto particolare del singolo, senza riguardare in nessun modo gli altri. Ne può essere un esempio la decisione di investire i propri soldi nell'acquisto di un immobile piuttosto che di azioni. Tale opzione può determinare in modo differente la propria situazione economica, senza però creare modifiche, né positive né negative, a chiunque altro.

Quando, invece, l'attrazione verso un bene particolare per sé comporta la negazione di un bene particolare per gli altri, si può parlare di male particolare. Questo, quindi, non nega il bene universale ad alcuna persona ma solo una specifica determinante, che non invade la sfera essenziale dell'essere. Possiamo pensare in concreto alla circostanza in cui un datore di lavoro nega un aumento meritato ai propri dipendenti semplicemente per garantirsi guadagni particolarmente elevati. In questo caso la tutela e l'esaltazione di un aspetto particolare della propria esistenza, la situazione economica del datore di lavoro, limita lo stesso particolare aspetto nei dipendenti. Costoro, comunque, non si vedono negate le proprie caratteristiche essenziali.

Se l'attrazione verso un bene particolare nega non solo una propria ma anche una caratteristica essenziale altrui, come già accennato, allora si deve parlare di male universale. È facile far riferimento a situazioni purtroppo spesso rilevabili nella quotidianità. Ecco che possiamo riferirci al sequestro di una persona al fine di ottenere un riscatto economico. Quest'ultimo aspetto, già classificato come bene particolare, nega una determinante essenziale dell'essere, vale a dire la libertà.

In queste ultime riflessioni abbiamo spesso parlato di caratteristiche essenziali dell'essere senza mai specificarle. Tale scelta deriva dal fatto che le caratteristiche essenziali verranno esplicitate nel prosieguo del capitolo. Quello che per ora conta è avere ben chiari quali siano i poli di attrazione per la volontà e la relazione che intercorre fra essi, dato che, come messo in luce, bene e male, ancor più nella specificità del loro essere universali o particolari, non sono inscindibili. In seguito alla proposta appena fatta si è chiarificata ancora di più la loro necessaria relazione. Da quanto detto, infatti, l'attrazione della volontà non può andare direttamente nel senso del male ma lo può comportare. Questo, in verità, si presenta solamente come possibile conseguenza dell'attrazione verso un bene particolare che, per il suo raggiungimento, richiede il sacrificio di un bene altrui, particolare od universale che sia.

Quando abbiamo identificato la volontà come attività guidata dalle idee di bene e male ed orientante la scelta, abbiamo detto anche che la volontà è ciò che dà senso

all'azione. Il senso di un atto deriva dalla valutazione che di esso si dà attraverso l'applicazione di particolari strumenti. Questi ultimi possono essere definiti come valori. Secondo Pati «con l'attuale accezione etica del termine valore si designa ciò che l'individuo stima come buono e necessario nel tempo, per potersi attuare come persona e conseguire la propria felicità. Esso si mostra, insomma, come fattore etico di orientamento»¹³⁶. L'aspetto più interessante di tale definizione risiede proprio in quest'ultima questione. Un valore, infatti, non va visto come un ideale utopico, modello irraggiungibile e non concretizzabile. All'opposto, la sua esistenza si giustifica solamente nella sua spendibilità pratica.

Detto questo, possiamo comprendere che i valori sono strumenti che si pongono tra la volontà e le idee di bene e male. Infatti, se abbiamo affermato e giustificato che la volontà è orientata al bene inteso come pienezza d'essere, non abbiamo specificato quale sia la strada, o lo strumento, che ci consente di rilevare la tipologia di bene che ci attrae, universale o particolare, e che ci permette, inoltre, di verificare la presenza di un male, anch'esso particolare od universale. In quest'ottica non possiamo definire come valori i concetti di bene e male. Considerato che il bene ci appare come la pienezza dell'essere, possiamo intenderlo come l'obiettivo a cui ci devono condurre gli strumenti a nostra disposizione, vale a dire i valori; all'opposto, il male è l'obiettivo da cui dobbiamo rifuggire grazie all'impiego di quegli stessi valori. È esplicativa di ciò la definizione che R. Petrella dà di bene comune come «base dell'esistenza e dello sviluppo di una società»¹³⁷. Questa sottolinea chiaramente quale sia il fine dello sviluppo e dell'affermazione di una società, vale a dire il bene comune, senza però dichiarare quali siano gli strumenti utili all'identificazione delle modalità d'azione e di intervento atte a raggiungerlo. I valori coincideranno con quelle caratteristiche della persona che abbiamo identificato come essenziali e che ci permettono di definire ciò che è bene e male, proprio tramite la constatazione dell'affermazione o della negazione di tali aspetti. Il valore diviene così l'uso strumentale che facciamo di un'idea. L'aggettivo strumentale potrebbe attribuire un'accezione negativa all'oggetto in questione, ma non è affatto così. Con quest'aggettivo, infatti, non si vuole indicare un impiego utilitaristico o arbitrario dell'idea, ma piuttosto pratico, vale a dire rivolto all'azione. Il valore si palesa come la bussola che orienta il cammino dell'uomo. Non ci addentreremo nel tema, allo scopo di enucleare quali siano i valori o secondo quale modalità possano essere riconosciuti. Tali argomenti saranno

¹³⁶ L. PATI, *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1995, p. 224.

¹³⁷ R. PETRELLA, *Il bene comune: elogio della solidarietà*, Diabasis, Reggio Emilia, 1997, p. 16.

affrontati nel prossimo paragrafo. Mi sembra ora più importante riprendere il filo logico del discorso.

Abbiamo appena tentato di spiegare perché possiamo considerare la volontà una facoltà orientata dai concetti di bene e male. Avevamo già rilevato, inoltre, che essa è al contempo orientante la scelta; cerchiamo di capire le ragioni di ciò. Abbiamo affermato che il giudizio riguarda l'attività teoretica, poiché si interroga sulla possibile corrispondenza fra un'opzione e i criteri assunti per stabilire ciò che è meritevole di assenso. Abbiamo altresì sostenuto che istinto e ragione, costitutivi il giudizio, sono criteri, costituiti, in più, dall'indeterminatezza. Essi, al fine di divenire utili all'azione, necessitano obbligatoriamente di un oggetto nei confronti del quale si possa testare la loro validità. Questo oggetto è dato dal bene, verso il quale tende la volontà, non l'istinto e la ragione. Essi, infatti, proprio perché puri strumenti, potremmo utilizzarli per raggiungere altri obiettivi. Ecco, perciò, che la volontà orienta la scelta nel senso che offre al giudizio il traguardo da raggiungere, ponendosi così, a livello ideale, proprio tra esso, il giudizio, e la scelta concreta d'azione. In tale modo è possibile trasformare ciò che è pura riflessione teoretica, l'utilizzo di istinto e ragione, in attività pratica, la scelta. Quest'ultima è l'atto finale del processo, l'attuazione che riassume il tutto e che sancisce la fine della dialettica tra istinto, ragione e volontà, rappresentando il termine ultimo di quella particolare situazione.

Ciò detto, rimangono da specificare alcuni aspetti riguardanti l'identificazione del bene stesso come polo d'attrazione per la volontà. Infatti, anche affermando l'impossibilità di identificarlo con un oggetto, esso rappresenta pur sempre qualcosa che mette in moto un processo ben preciso. Abbiamo già accennato ad una doverosa scelta antropologica da compiere. Questa è necessaria poiché quelle caratteristiche essenziali e particolari della persona, la cui rilevazione del rispetto o dell'infrazione permettono di definire come bene o male un fatto, non le abbiamo ancora identificate e coincidono proprio con la scelta antropologica in questione. Una volta determinate potremo effettivamente essere in presenza di tutti i termini che permettono di compiere una scelta.

Sulla base di quanto appena specificato risulta evidente che la volontà, se obbligatoriamente diretta verso ciò che concepisce come bene, è però svincolata da una determinata ed universale visione di esso. Per meglio specificare questo fatto possiamo dire, proprio ricollegandoci a quanto abbiamo già rilevato, che il bene non è un oggetto ma una modalità d'essere, non risulta possibile pretendere che vi sia una comune concezione della pienezza d'essere. Questa varia in base alla scelta antropologica e ai valori assunti

per conseguire il rispetto. Si nota così una duplice situazione della volontà, sia di determinatezza sia di indeterminatezza. La seconda è in relazione ad una particolare scelta antropologica, non necessariamente uguale per ogni singolo individuo; la prima è necessaria a chiunque, dato che ritenere buona una situazione e non desiderarla attivamente è una contraddizione non accettabile. Ciò su cui ci può essere discussione sono le ragioni delle differenti visioni di bene e del perché una persona possa optare per la scelta di un bene particolare che richiede il sacrificio del bene particolare od universale di qualcun altro, quando tale legame risulta palese. L'evidenza di ciò introduce un argomento decisamente importante e connesso con le riflessioni finora svolte: l'egoismo. Questo, in termini generali, si presenta come «esclusivo ed eccessivo amore di sé stesso e dei propri beni, che non tiene conto delle altrui esigenze e diritti»¹³⁸. Anche da questa definizione sommaria si può osservare che il perno attorno al quale si sviluppa l'argomento è qualcosa di positivo, l'amore. Solo quando questo scade in un'eccessiva esaltazione di se stesso può acquisire un'accezione negativa, divenendo la negazione del suddetto positivo termine del discorso. In quest'ottica non manca di certo il contributo di molti autori, i quali sostengono che «chi vuole l'individualità per sé (...) è al di qua della cerchia morale»¹³⁹.

Ancora una volta la morale si definisce in base al rapporto interpersonale e alla considerazione del benessere altrui, non solamente del proprio. Certo è che l'egoismo può anche essere pensato come una spinta naturale all'esistenza e all'affermazione di sé, come base della sopravvivenza, istinto necessario ed universale. Questo particolare tipo di egoismo può essere denominato come psicologico; «ciò significa che l'«amore di sé» è il solo «principio» base della natura umana»¹⁴⁰. Risulta evidente che in questo senso l'egoismo non solamente non è negativo, ma, addirittura, risulta essere uno strumento necessario ad ogni individuo. Si potrebbe intendere positivamente l'egoismo, e perciò definirlo etico, nel momento in cui tenta di «promuovere la maggiore rimanenza possibile del bene sul male»¹⁴¹. Tale idea nasconde, però, una contraddizione: è difficile sostenere l'assenza di conflitto di interessi nel momento in cui più persone cercano di perseguire il proprio vantaggio con grande assiduità. L'ottica dell'egoismo etico può essere fatta coincidere con quella dell'utilitarismo allargato.

Un autore piuttosto distante dalle nostre idee, P. Singer, pone alla base della sua teoria etica proprio il termine appena individuato. Egli afferma la necessità di «scegliere il

¹³⁸ AA.VV., Zingarelli 2004. *Vocabolario della lingua italiana*, op. cit., p. 610.

¹³⁹ A. ATTISANI, *Preliminari all'etica dello storicismo*, op. cit., p. 87.

¹⁴⁰ W. FRANKENA, *Etica. Un'introduzione alla filosofia morale*, op. cit., p. 73.

¹⁴¹ Ibidem, p. 70.

corso d'azione che, tutto considerato, ha le conseguenze migliori per tutti. Questa è una forma di utilitarismo, diverso dall'utilitarismo classico perché considera "conseguenze migliori" quelle che, tutto considerato, promuovono gli interessi di tutti»¹⁴². Secondo il pensiero di altri, le teorie orientate nel senso dell'utilitarismo, in realtà, trovano le persone concordi solamente sul fatto che «l'unica cosa comune che siamo disposti a condividere e a coltivare è precisamente il campo di battaglia per la sopravvivenza»¹⁴³. Questo comporta l'impossibilità e l'incapacità di lavorare per gli altri, trasformando l'utilitarismo etico in «individualismo ad oltranza»¹⁴⁴.

Sulla linea tracciata si inserisce il nostro pensiero, secondo il quale è proprio dallo scontro fra i desideri personali che si stabilisce cosa è bene e cosa è male, tanto da poter affermare che «non esistono beni e mali in sé, al di fuori della nostra facoltà di desiderare»¹⁴⁵. In ispecie, come già visto, è il bene particolare ad aprire la strada al male. Ne consegue la proposta di un'educazione e una crescita umana umanistiche, intendendo con tale aggettivo ciò che «è (...) per principio e per intenzione agli antipodi di ciò che comunemente s'intende per insegnamento utile», dato che «le umanità (...) sono la sola "istituzione" utile»¹⁴⁶. Ecco, quindi, nascere la proposta della ricerca di un particolare atteggiamento, che si ponga lontano dalla ricerca dell'interesse personale, essendo capace di una visione più ampia della situazione e di considerare anche il punto di vista altrui, fino, possibilmente, a porsi in un'ottica di universalità.

Giunti a questo punto si potrà parlare concretamente di «spirito di disinteresse»¹⁴⁷. Su questa scia si inserisce P. Ricœur, per il quale l'atteggiamento disinteressato richiede necessariamente di «uscire completamente dal ciclo della retribuzione»¹⁴⁸. Questo comporta la capacità di perdonare. Il perdono, dono comunque difficile sia da offrire sia da ricevere, a livello antropologico si mostra come strumento fondamentale, poiché «il rifiuto del perdono mortifica la volontà»¹⁴⁹. Questa mortificazione deriva dal fatto che negare il perdono, secondo una presa di posizione assoluta, significa avvalorare un proprio bene particolare, cioè la pseudo-soddisfazione coincidente con il rancore provato per una persona che ci ha arrecato un danno, a discapito di un bene universale altrui, vale a dire la

¹⁴² P. SINGER, *Etica pratica* (trad. dall'inglese), Liguori, Napoli, 1989, p. 23.

¹⁴³ R. PETRELLA, *Il bene comune: elogio della solidarietà*, op. cit., p. 14.

¹⁴⁴ Ibidem, p. 82.

¹⁴⁵ N. VENTURINI, *Perché il male?*, op. cit., pp. 296.

¹⁴⁶ L. MEYLAN, *L'educazione umanistica e la persona* (trad. dal francese), La Scuola, Brescia, 1958, p. 244.

¹⁴⁷ Ibidem, p. 256.

¹⁴⁸ P. RICŒUR, *Il Male. Una sfida alla filosofia e alla teologia*, op. cit., p. 55.

¹⁴⁹ I. PASCAL, *È possibile perdonare?*, op. cit., p. 25.

possibilità, dopo un errore, di non venir rinchiuso in una posizione statica e preclusa all'apertura verso nuove e significative relazioni.

Indicatore di un'azione non orientata nel senso del bene è la sensazione del rimorso. Questo può essere di due tipi: «irrazionale quando l'agente ha agito per il meglio o quando non ha potuto fare altrimenti (...); razionale solo nel caso in cui l'agente si renda conto di aver compiuto un errore deliberativo»¹⁵⁰.

Da quanto detto finora possiamo cominciare ad avvicinarci alla definizione dell'errore in campo antropologico. Se ci allontaniamo dall'ottica del bene, «cadiamo immediatamente nell'oscurità dell'errore»¹⁵¹. Questa idea, sebbene appena abbozzata e non specificata, ci è già utile come orientamento fondamentale. La necessità, già sottolineata, della volontà di seguire il bene implica di considerare come errore una scelta che va in senso opposto. È ancora da stabilire cosa si debba intendere come bene e quali siano gli strumenti per verificarne la presenza; questo sarà oggetto del prossimo paragrafo.

3. La scelta come giudizio di valore

Giunti a questo punto, avendo analizzato gli atti fondamentali dell'attività umana, giudizio e scelta; avendo individuato gli strumenti che ne permettono l'esecuzione, istinto, ragione e volontà; avendo in più osservato come sia possibile il passaggio dall'attività teoretica a quella pratica, possiamo definire ancor meglio il termine scelta, ultimo passaggio della catena decisionale illustrata. Per raggiungere tale scopo è utile fare qualche passo indietro.

Il giudizio, come già rilevato, è espressione di una valutazione su ciò che dovrebbe essere; esso, perciò, ha in sé la duplice possibilità della corrispondenza e della divergenza fra la situazione esistente e quella che dovrebbe idealmente verificarsi. La constatazione della divergenza può essere considerata come un errore. Chiaramente, tale fatto esula dalla correttezza del giudizio; se esso avviene secondo una logica errata ci può condurre alla convinzione della validità di un'affermazione quando questa, in realtà, non la possiede. Il complicato meccanismo che sottostà a tale questione, vale a dire l'epistemologia, non verrà ora preso in considerazione, essendo oggetto specifico del secondo capitolo del lavoro. Per quanto concerne il campo della valutazione dell'azione, entro il quale si inserisce la questione morale, visto che questa si presenta fondamentalmente di fronte all'esistenza di relazioni interpersonali, il giudizio verifica se

¹⁵⁰ C. BAGNOLI, *Il dilemma morale e i limiti della teoria etica*, op. cit., p. 37.

¹⁵¹ G.R. EVANS, *Getting it wrong: the medieval epistemology of error*, Leiden, Boston, 1998, p. 70.

l'inclinazione della volontà è nel senso del bene oppure in direzione divergente od opposta ad esso. Come abbiamo già spiegato, però, non possiamo giudicare né la volontà né il concetto di bene. La prima, infatti, è uno strumento, come l'istinto e la ragione, per cui, sul piano morale, se ne può valutare solamente l'impiego. Il secondo è un concetto che, a livello formale, può essere identificato secondo la propria struttura, bene universale o particolare, ma, a livello di contenuto, non presenta oggetti propri ed universali. In quest'ottica risulta chiaro come non si possa giudicare la struttura, dato oggettivo ed invariabile, e nemmeno l'oggetto, definibile tramite un processo di verifica di corrispondenza fra un criterio ed una situazione. Il criterio in questione è l'impiego strumentale di quelle idee che chiamiamo, di conseguenza, valori. Quali siano questi valori lo possiamo stabilire per il tramite della scelta antropologica che ognuno effettua e che abbiamo definito, anche, come atto di fede, intendendo con ciò che l'opzione verso la quale ci si dirige, benché sostenibile con motivazioni razionali, non può trovare un fondamento universale, richiedendo un'adesione che può essere sollecitata ma non pretesa da parte di altri. In questa prospettiva possiamo parlare di giudizio di valore, nel duplice senso che avviene attraverso esso e su di esso. Vedremo tra poco in dettaglio cosa comporta tutto ciò. Eccoci giunti ad un punto di svolta.

Possiamo al momento definire la scelta come giudizio di valore. Se si accetta che la volontà è obbligatoriamente orientata al bene, risulta conseguentemente logico, per quanto detto, che la scelta di agire in un modo preciso non può che seguire l'orientamento derivante dal giudizio di corrispondenza fra l'opzione considerata e l'idea di bene che otteniamo mediante l'identificazione e l'applicazione al singolo caso dei valori guida del nostro agire. Da quanto detto appena sopra risulta piuttosto chiaro il motivo per cui si può parlare di giudizio "tramite" il valore, intendendo questo come lo strumento per mezzo del quale controllare le condizioni che permettono di definire come bene o male una situazione. Invece, va specificato meglio il perché il giudizio sia anche "sul" valore. Sottoporre a giudizio un valore vuol dire farne una critica, applicare ad esso quegli strumenti di impiego comune, dati dalla ragione, al fine di avvalorare o rifiutare la naturale propensione, proveniente dall'istinto, verso determinati valori. Come già accennato, facendo riferimento all'indeterminatezza propria sia dell'istinto sia della ragione, non possiamo pretendere di avere la certezza della correttezza nella scelta dei valori. Ciò nonostante, la critica è necessaria per rilevare i limiti o gli errori presenti in una proposta, scartando così alcune ipotesi verificatesi infondate, considerato comunque che, citando e sostenendo quanto diceva Roger Martin du Gard, «è già qualcosa sapere dove non si

trova la verità»¹⁵². Tutto ciò si renderà concreto nella proposta dei valori fondamentali che faremo fra poco.

Al fine di giungere all'opzione concreta per tali valori guida, va antecedentemente introdotto un termine basilare che sarà di riferimento nei passaggi seguenti. Inoltre, tale operazione si rende necessaria visto che il termine in questione viene spesso considerato, secondo noi erroneamente, un valore: la giustizia. Chiaramente, considerato il nostro ambito di riflessione, con giustizia non intendiamo il complesso di regole o leggi vigenti in una comunità di persone, indifferentemente che si tratti di una famiglia, uno Stato o un'organizzazione di nazioni. Nessuna legge, infatti, coincide con la giustizia nella sua completezza. Le leggi, si stima, vanno nel senso della giustizia, si conformano ad essa, tanto da poter variare per numero e forma. Per questo la giustizia non può essere una legge ma il riferimento di questa, l'orizzonte entro il quale la legge si deve collocare. In quest'ottica la giustizia diviene la modalità dell'agire correttamente, non definibile con l'atto specifico, che, proprio perché specifico, è determinato solamente in riferimento alla singola situazione. Tutt'al più possiamo tentare di individuare i criteri che ci permettono di stabilire se l'azione è orientata nel senso del bene e può, quindi, essere definita giusta. Tali criteri, come già detto, sono i valori. Se riflettiamo attentamente, possiamo comprendere come le leggi di uno Stato, idealmente, non sono che i criteri concreti dell'agire, desunti da quelli universali una volta che sono stati calati nel caso particolare. Anche le leggi, quindi, sono strumenti di cui far uso, ma dopo un accurato vaglio critico, poiché potrebbero corrispondere ai criteri ideali solo apparentemente. Prima di addentrarci in un'analisi più approfondita del termine giustizia, cercando di darne una definizione, ci sembra utile fare alcune premesse.

D'ora in avanti tenteremo di giungere all'identificazione di quei valori che individuano il bene universale e nulla più; una volta trovati questi, corrispondenti alle caratteristiche essenziali dell'individuo, sarà relativamente semplice, applicando lo schema che delineava le tipologie universali e particolari sia di bene sia di male, verificare la validità di un'azione ed il livello a cui si pone. Va chiarito che lo scopo di questo capitolo non è elaborare una teoria etica bensì delineare gli aspetti antropologici idonei a presentare l'uomo e come essere fallibile e nella sua essenza, per cui negarli significa commettere l'errore di abusare indebitamente della persona, orientandoci verso ciò che è male. Pertanto, le riflessioni che elaboreremo d'ora in avanti sul tema della giustizia non possono nascere dall'ambito giudiziario, come confronto e ragionamento sulle leggi

¹⁵² La citazione si trova in K.R. POPPER, *La società aperta e i suoi nemici*, op. cit., vol. II p. 475.

esistenti in vari contesti, benché quest'ambito potrebbe risultare confortante. Un ragionamento di tale tipo rischierebbe di non andare oltre il puro utilitarismo, oltre la valutazione riguardante le ripercussioni che una legge può avere sullo sviluppo sociale, con il rischio grave di accettare un orientamento che nega anche i valori fondamentali in favore di un successo materiale, economico o politico. Ecco, quindi, che l'utilitarismo «può arrivare solo fino alla legalità»¹⁵³, con la tragica possibilità di sviluppare una ragione egoistica dell'azione. Se pensiamo ai regimi totalitari del XX secolo, possiamo notare come il loro successo in ambito economico e di sviluppo industriale sia sempre collegato ad un assetto legislativo fortemente strutturato e assolutamente chiuso alla diversità d'opinione e d'azione. Le conseguenze tragiche sono tristemente note e spaziano dal rifiuto totale della persona considerata diversa (pensiamo ai morti nei campi di concentramento nazisti) alla negazione di alcuni fra i diritti ormai considerati inalienabili (pensiamo al divieto imposto dal comunismo russo di adoperare a livello privato uno strumento di comunicazione come la fotocopiatrice). È per questo che «non possiamo esser soddisfatti del principio di utilità come unico criterio base del giusto e del torto nella moralità»¹⁵⁴. In quest'ottica risulta conseguente un'opzione di fondo completamente opposta, che vede la giustizia come un ideale proveniente «dal trascendente verso l'immanente»¹⁵⁵.

Ancora una volta può essere utile prendere avvio dalle riflessioni di alcuni pensatori classici della storia della filosofia.

Nel mondo greco, a livello generale, la giustizia era intesa come «una virtù definita essenzialmente dall'idea dell'uguaglianza»¹⁵⁶. Tale definizione dà forza alla nostra idea secondo la quale la giustizia non è un valore. I greci, identificandola come virtù, la delinearono, secondo quello che è il significato comune, come «disposizione morale che induce l'uomo a perseguire il bene e a praticarlo costantemente, tanto nell'ambito della sua vita privata che di quella pubblica»¹⁵⁷, vale a dire, secondo Socrate, come strumento che perfeziona la natura umana, cioè l'attività razionale.

Platone, ponendosi anch'esso nell'ottica della giustizia come virtù, la interpreta come l'armonia che si instaura fra altre tre virtù (temperanza, forza e sapienza): quando ciascun cittadino e ciascuna classe sociale attendono alle funzioni che sono loro proprie nel modo migliore e fanno quello che per natura e per legge sono chiamati a fare, allora si

¹⁵³ R. BUBNER, *Azione, linguaggio e ragione*, op. cit., p. 235.

¹⁵⁴ W. FRANKENA, *Etica. Un'introduzione alla filosofia morale*, op. cit., p. 110.

¹⁵⁵ P. RICŒUR, *Finitudine e colpa* (trad. dal francese), op. cit., p. 404.

¹⁵⁶ H. COHEN, *Etica della volontà pura*, op. cit., p. 429.

¹⁵⁷ AA.VV., *Zingarelli 2004. Vocabolario della lingua italiana*, op. cit., p. 2022.

realizza la perfetta giustizia. Infatti, per bocca di Socrate, egli dice che nella vita un uomo non deve comportarsi in riferimento ai guadagni o agli svantaggi ai quali va incontro, all'opposto, «nelle sue azioni deve unicamente considerare se ciò che fa sia giusto o ingiusto e se si comporta da uomo onesto o da malvagio»¹⁵⁸. Di conseguenza, per il filosofo «il giusto (...) è il bene desiderabile e piacevole per sé»¹⁵⁹, avallando la tesi della naturale propensione dell'uomo verso il bene.

Fortemente significativa è la posizione di Aristotele, esponente dell'orientamento sopra illustrato. Per il filosofo, fra tutte le virtù etiche fa spicco la giustizia, che è la “giusta misura” secondo cui si distribuiscono i beni, i vantaggi, i guadagni e i loro contrari. Pertanto, agire secondo giustizia significa perseguire l'uguaglianza, intendendo con tale termine l'intenzione di adoperare gli stessi criteri nell'elaborazione di un giudizio nei confronti di qualunque persona. Ne è esempio chiaro il governo della città, nel quale «tutte le costituzioni che hanno di mira l'interesse comune sono costituzioni rette in quanto conformi all'assoluta giustizia, mentre quelle che hanno di mira l'interesse dei governanti sono errate e costituiscono delle degenerazioni rispetto alle costituzioni rette: infatti sono dispotiche, mentre la città è una comunità di liberi»¹⁶⁰. Raggiungere tale obiettivo significa attuare tutte le altre virtù.

Il mondo romano, in seguito alla grande importanza data al diritto, identifica la giustizia proprio come «la virtù della filosofia del diritto»¹⁶¹, ponendola, quindi, come ideale regolativo dell'elaborazione delle leggi. Esse si fondano, principalmente, sul principio di equità; forse, proprio da ciò deriva il motto latino *“in medio virtus stat”*.

Spinoza si pone su posizioni fortemente utilitaristiche, considerando come bene, e perciò giusto, ciò che è utile alla sopravvivenza e al soddisfacimento di bisogni e desideri, tanto che bene e male «devono essere considerati come esseri di ragione; poiché nulla è chiamato bene se non in rapporto a qualche altra cosa»¹⁶². Ciò si esplica in modo chiaro e completo nell'organizzazione dello Stato e nell'elaborazione del patto sociale che trae origine dall'utilità che ne consegue, e su essa si fonda. In questo senso la realtà coincide con la perfezione dello stato delle cose.

Con l'Illuminismo la riflessione riguardante la giustizia focalizza la propria attenzione sul campo del diritto penale. Importantissimo risulta l'apporto kantiano in favore della giustizia retributiva, vale a dire di quell'orientamento secondo il quale è corretto che ad

¹⁵⁸ PLATONE, *Apologia di Socrate* (trad. dal greco), La Scuola, Brescia, 1959, p. 32.

¹⁵⁹ H. SEIDL, *Sintesi di etica generale: coscienza, libertà e legge morale*, op. cit., p. 21.

¹⁶⁰ ARISTOTELE, *Politica* (trad. dal greco), III, 6, 1279a, 21-25.

¹⁶¹ H. COHEN, *Etica della volontà pura* (trad. dal tedesco), op. cit., p. 432.

¹⁶² B. SPINOZA, *Breve trattato su Dio, l'uomo e la sua felicità* (trad. dal tedesco), Sansoni, Firenze, 1953, p. 45.

un'azione buona ne segue un'altra dello stesso segno, così come che ad un'azione cattiva se ne contrapponga una dello stesso genere. La giustificazione di tale scelta risiede in una ben precisa motivazione. Tale orientamento, infatti, adempie all'imperativo di trattare «l'uomo come un fine»¹⁶³, non come un mezzo. Pertanto, se si contrappone un male ad un reato si rispetta la volontà dell'uomo, che nella sua libertà ha scelto un'azione meritevole di castigo. Se, in opposizione, si decidesse per un intervento di tipo educativo, questo diventerebbe il fine, mentre l'uomo sarebbe solo il mezzo attraverso cui attuarlo.

Anche G.W.F. Hegel, riflettendo sulla questione, giunge a sostenere la medesima tesi, benché argomentata con differenti motivazioni. Per lo studioso, infatti, se l'uomo è assolutamente libero significa che, scegliendo, pone nell'oggetto la propria volontà personale, così che tale oggetto identifica l'uomo stesso. Un contratto è un accordo fra due volontà, ma sulla base dell'arbitrio e della cosa accidentale, vale a dire sulla volontà accidentale che non è concorde con il diritto, generando così, spesso, l'illecito. Questo, però, non cancella il diritto in sé e per sé, che interviene per risolvere i diverbi, visto che non ha interesse nella cosa particolare. Con il diritto l'uomo stabilisce una legge universale valida per sé e la sua negazione è la vendetta, che però viene anch'essa da una volontà particolaristica, quindi è una nuova lesione; tale gioco potrebbe continuare all'infinito. Solo l'intervento di una persona estranea ai fatti, che rappresenta una volontà particolare ma conforme al diritto, può risolvere tutto questo e tale «realizzazione del diritto nel caso particolare, senza il sentimento soggettivo dell'interesse particolare, spettano a un potere pubblico, al giudice»¹⁶⁴. La pena inflitta dal giudice nega, infatti, la negazione posta dal delinquente, facendo sì che tutto torni allo stato iniziale di giustizia. Impossibile, all'opposto, è stabilire quale sia la pena giusta per un reato, ma la legge, con la relativa punizione, deve sempre esistere, dato che la giustizia è il fine ultimo assoluto, l'opera universale.

Fa ritorno a posizioni utilitaristiche il pensiero di F. Nietzsche, secondo il quale le leggi in vigore sono l'espressione della morale inventata dai deboli, molti e paurosi, per soggiogare i forti. A tale scopo sono stati promossi valori quali il disinteresse, il sacrificio di sé e la sottomissione¹⁶⁵.

Per concludere questa carrellata di autori, ricordiamo la teoria di H. Bergson, secondo il quale le norme sono soltanto il frutto della pressione sociale, non

¹⁶³ I. KANT, *Introduzione alla metafisica dei costumi* (trad. dal tedesco), Laterza, Bari, 1997, p. 95.

¹⁶⁴ G.W.F., HEGEL, *Lineamenti di filosofia del diritto* (trad. dal tedesco), Laterza, Bari, 1965, p. 192.

¹⁶⁵ In riguardo a ciò si leggano i paragrafi 7, 8, 9 e 10 di F. NIETZSCHE, *Genealogia della morale* (trad. dal tedesco), Mondadori, Cles (TN), 1979, pp. 21-27.

rappresentando affatto la giustizia. L'essenza di questa può essere colta solamente da persone quali Socrate e Gesù, capaci di andare oltre i valori del gruppo, scoprendo che il fondamento dell'agire rettamente è l'amore.

Dagli spunti offertici dagli autori appena richiamati, si può notare come la riflessione sul termine in esame sia nata ad un livello prettamente etico per declinare, col tempo, sul piano giuridico e politico. Essa, la giustizia, rappresenta il quadro di riferimento «dei principii etici che oggi riteniamo patrimonio valoriale universale»¹⁶⁶ e, soprattutto nel passaggio dal piano ideale della riflessione filosofica a quello concreto della stipulazione di leggi, incarna l'idea della liberazione dall'oppressione del più forte. In quest'ottica la giustizia diviene «il diritto dell'uomo nello Stato»¹⁶⁷, che si pone, così, come l'ideale base di ogni nazione. Questa deve, attraverso la stipulazione di leggi che tendano alla promozione del bene, garantire ad ogni singolo individuo la possibilità di crescere nella pienezza delle proprie potenzialità, così da permettere «il pieno sviluppo della persona»¹⁶⁸. L'ottica di promozione della persona, facendo i conti con la necessità di raffrontare le differenti situazioni dei singoli per realizzare un'efficace distribuzione «di diritti e doveri, di obbligazione e compiti, vantaggi e svantaggi, responsabilità e onori»¹⁶⁹, ha fatto sì che lo Stato procedesse a quella che viene comunemente denominata giustizia distributiva, dato che concerne la «distribuzione del bene e del male» e «il trattamento comparato degli individui»¹⁷⁰. Essa non rappresenta, però, l'unica prospettiva. Per esempio, esiste la giustizia retributiva, riguardante la risposta da offrire ad un atto; tale risposta, in quest'ottica, deve essere un bene se l'atto era orientato in tal senso, oppure un male se l'atto seguiva quest'altra direzione. Opposta a questa è una visione della giustizia di stampo rieducativo che, andando oltre l'idea che «essere giusti (...) significa dare a ciascuno quanto gli spetta»¹⁷¹, propone il perdono come uno dei termini fondamentali per la sua identificazione, dato che, essendo «un atto di misericordia, esso è dunque più che giustizia»¹⁷². In ogni caso, indifferentemente dalla prospettiva in cui ci si pone, risulta chiaro come l'ideale della giustizia sia l'ottica nella quale lo Stato si pone al fine di garantire il bene ai propri cittadini e, proprio in vista di ciò, elabora proposte di leggi e riforme che accrescano l'offerta di ciò che è ritenuto bene, nella convinzione che esso è

¹⁶⁶ L. TUNDO, *Principi etici e agire pratico*, in ID. (a cura di), *Etica e società di giustizia*, Dedalo, Bari, 2001, p. 9.

¹⁶⁷ H. COHEN, *Etica della volontà pura*, op. cit., p. 441.

¹⁶⁸ P. NEPI, *Quale valore uomo? Quale senso dello Stato?*, in G. GALEAZZI (a cura di), *Stato democratico e personalismo*, Vita e Pensiero, Milano, 1985, p. 310.

¹⁶⁹ A. DANESE, *Il senso dello Stato in Maritain e in Mounier*, in G. GALEAZZI (a cura di), *Stato democratico e personalismo*, op. cit., p. 116.

¹⁷⁰ W. FRANKENA, *Etica. Un'introduzione alla filosofia morale*, op. cit., p. 118.

¹⁷¹ I. PASCAL, *È possibile perdonare?*, op. cit., p. 92.

¹⁷² Ibidem, p. 93.

ciò che deve essere giustamente ricercato ed ottenuto. J. Lacroix, rifacendosi all'ispirazione di P.J. Proudhon, afferma che «il motore di tutta l'evoluzione umana è (...) il sentimento della giustizia»¹⁷³, ribadendo, ancora una volta, quale sia la naturale tendenza dell'uomo e la sua innata incapacità di aderire a ciò che considera male.

Ora che è stato specificato cosa intendiamo con giustizia, ma prima di proporre quelli che secondo noi sono i valori fondamentali ad essa orientanti, è essenziale specificare l'oggetto primo a cui essi si devono riferire, benché implicitamente già affermato. La giustizia, da quanto esplicitato, è una virtù dell'uomo e per l'uomo. Con l'espressione "dell'uomo" intendiamo dire che essa necessita di una riflessione razionale per una continua rielaborazione della sua consistenza e, in particolare, per una sua corretta applicazione nell'agire pratico e nell'elaborazione delle leggi. Quando affermiamo che è una virtù "per l'uomo" sottolineiamo la sua utilità, o forse necessità, nell'intrecciare rapporti stabili e formativi fra le persone. Agire secondo giustizia, perciò, è la corretta modalità per creare relazioni distinte dal rispetto reciproco e fondate sulla fiducia nell'uomo come essere capace di con-vivere, vale a dire di crescere con gli altri tramite l'aiuto reciproco. Una minima speranza nell'altro è la base indispensabile per ogni convivenza e deve sussistere in qualsiasi situazione. Kant ci ricorda che «anche in guerra deve persistere una qualche fiducia nel modo di pensare del nemico, perché altrimenti non potrebbe concludersi nessuna pace»¹⁷⁴. Ecco, quindi, che i valori fondamentali che garantiscono l'atto giusto devono avere come riferimento primo la persona.

La definizione del termine persona presenta non poche difficoltà. Tale obiettivo, infatti, richiede di identificare caratteristiche comuni a tutti gli uomini e che li differenziano dagli altri esseri viventi. Un tentativo di soluzione è già stato abbozzato nella prima parte del capitolo, quando abbiamo affermato che l'uomo è identificato dalla comunicazione significativa. Essa, sulla base delle caratteristiche che la contraddistinguono, richiede il dover operare giudizi e scelte ben precise, come già illustrato. Il giudizio, inteso come impiego di determinati strumenti di valutazione, può essere effettuato, in modo fondamentalmente analogo, anche da una macchina intelligente, vale a dire un *computer*. All'opposto, la scelta, atto pratico derivante dalla mediazione della volontà, non può essere compiuta da un elaboratore e richiede, come illustrato in questa sezione, l'opzione verso determinati valori che riconoscano come buona o cattiva una possibilità. In quest'ottica, la scelta comporta sempre una valutazione di tipo morale che, sempre sulla base di quanto precedentemente spiegato, implica il rapporto con l'altro. Ecco, quindi, che, come

¹⁷³ J. LACROIX, *Il personalismo come anti-ideologia* (trad. dal francese), Vita e Pensiero, Milano, 1974, p. 140.

¹⁷⁴ I. KANT, *Per la pace perpetua* (trad. dal tedesco), BUR, Milano, 2003, p. 53.

affermato anche da autori utilitaristici quali Singer, «il termine “persona” non è un’etichetta puramente descrittiva, ma comporta un certo rango morale»¹⁷⁵.

Possiamo, a questo punto, sostenere che è la componente morale dell’uomo a contraddistinguerlo come persona, essendo comune a tutti ma non presente in alcuna altra specie animale. I differenti orientamenti che può seguire l’atto della scelta non invalidano l’aspetto morale come caratteristica universale della persona. Infatti, quello che stiamo sottolineando non è l’universalità della risposta di fronte ad una singola situazione, ma il fatto che l’uomo si ponga la domanda relativa alla moralità del proprio agire. All’opposto, proprio l’impossibilità di offrire risposte differenti ad una stessa questione condurrebbe, in modo inevitabile, al determinismo e cancellerebbe del tutto la questione morale. Comprendere tale fatto risulta indispensabile per rendersi conto che le scelte, a volte opposte, compiute dalle persone non sono il frutto dell’irrazionalità o dell’errore nell’applicazione degli strumenti di conoscenza da parte di qualcuno. Esse, invece, sono possibilità intrinseche alla natura umana e ne rappresentano l’essenza, tanto che «non posso neppure afferrare la singolarità di un carattere separatamente dalla sua umanità universale»¹⁷⁶. Con l’assumere ciò, possiamo comprendere che la riflessione sull’uomo esige di diventare una riflessione sulla singola persona, nel senso che, muovendo dall’universalità, ha da considerare gli aspetti particolari come se fossero i più autentici, dato che delineano l’individuo, distinguendolo dagli altri e creando la pluralità. Tale prospettiva di ragionamento si sposa con la teoria personalistica, la quale suggerisce di «applicare con rigorosa logica il primato della singolarità»¹⁷⁷.

La promozione del benessere del singolo non va confusa con l’esaltazione dell’interesse privato che scade nell’egoismo. Va invece favorito quel processo per il tramite del quale, secondo quanto dice C. Scurati, analizzando il pensiero di E. Mounier, si tenta di «fare della persona un centro di orientamento», il che significa «distinguersi dall’individualismo (carente nella considerazione dell’essere esistente come apertura e comunicazione), dall’esistenzialismo tragico (incapace di sostenere ed orientare l’azione), dal marxismo (unilaterale, benché parzialmente esatta, considerazione della collocazione umana nella storia e nella realtà), dall’idealismo (misconoscimento della concretezza naturale e travolgimento della soggettività in una rete di costruzioni puramente ‘mentali’) e

¹⁷⁵ P. SINGER, *Ripensare la vita: la vecchia morale non serve più* (trad. dall’inglese), Il Saggiatore, Cles (TN), 1996, p. 186.

¹⁷⁶ P. RICŒUR, *Finitudine e colpa*, op. cit., p. 140.

¹⁷⁷ M. PERETTI, *La logica del personalismo pedagogico*, in S.S. MACCHIETTI (a cura di), *Pedagogia del personalismo italiano*, Città Nuova, Roma, 1982, p. 125.

dallo spiritualismo (retorica astrattizzante sullo spirito per se stesso)»¹⁷⁸. Ciò significa che non si possono proporre modelli d'uomo da imitare, ma si deve ricercare lo sviluppo pieno delle potenzialità che l'individuo possiede, nella coscienza di vivere a contatto con altre persone che meritano la stessa possibilità.

L'importanza di dare piena realizzazione alla propria individualità, nella considerazione delle altrui aspettative, trova sostegno nella fenomenologia ermeneutica di P. Ricœur. Secondo l'autore francese la persona «si esprime a quattro livelli: il linguaggio (l'uomo che parla), l'azione (l'uomo che agisce e patisce), il racconto (l'uomo come personaggio del racconto della propria vita) e la vita etica (l'uomo responsabile). Se si volesse sintetizzare in una formula il contributo di Ricœur, potremmo dire che la sua riflessione muove da quella che egli definisce la “scuola del sospetto” e giunge a quella che possiamo chiamare la “cultura del rispetto”»¹⁷⁹. Tale definizione apre, dinnanzi a noi, una nuova realtà, vale a dire quella della dimensione sociale dell'uomo. Essa è imprescindibile poiché «la prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona»¹⁸⁰. L'impatto con l'altro non si deve limitare, però, al puro rispetto, che potrebbe essere inteso in senso utilitaristico, vale a dire come il non recare danno ad altri così che essi non lo rechino a noi stessi. La dimensione pubblica della persona richiede l'impiego delle proprie energie in favore del benessere altrui che, esteso a livello generale, diviene il bene di ogni singolo. Ciò, però, implica che ogni individuo non si senta solamente caricato del destino altrui ma si percepisca anche come preso in carico dagli altri. Questo richiede una buona dose di umiltà, poiché postula l'accettazione dei propri limiti e l'abbandono delle sensazioni di onnipotenza ed infallibilità che, purtroppo, prima o poi tentano di impossessarsi di tutti. La comprensione della limitatezza dell'essere umano è un passaggio fondamentale nel quadro di una visione personalistica dell'essere umano. P. Ricœur sostiene che tale comprensione è anticipata da una pre-comprensione definibile come «patetico della “miseria”»¹⁸¹. Con questa espressione intende sottolineare la posizione dell'uomo che non è né parte del mondo delle idee né cosa peritura, bensì «movimento del sensibile verso l'intelligibile»¹⁸². Proprio l'estrema lontananza

¹⁷⁸ C. SCURATI, *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano, 1991, p. 331

¹⁷⁹ G. GALEAZZI, *Personalismo*, Editrice Bibliografica, Milano, 1988, p. 55

¹⁸⁰ E. MOUNIER, *Il personalismo* (trad. dal francese), A.V.E., Roma, 2004, p. 60.

¹⁸¹ P. RICŒUR, *Finitudine e colpa*, op. cit., p. 73.

¹⁸² Ibidem, p. 76.

dell'intelligibile causa il senso di inadeguatezza umana e induce il nostro autore a considerare come innato in ognuno il «concetto di fallibilità»¹⁸³.

Da quanto affermato possiamo comprendere ancora meglio il senso vero che dobbiamo dare alla dimensione sociale dell'uomo come dimensione primaria dell'esistenza. E. Mounier la definisce mediante l'identificazione di alcuni atti fondamentali: uscire da sé, decentrandosi e rendendosi disponibili agli altri; comprendere, mettendosi dal punto di vista degli altri; prendere su di sé, assumendosi il destino, il dolore e la gioia degli altri; dare, offrendo generosità e gratuità senza aspettarsi nulla in cambio; essere fedele, garantendo continuità alla persona durante tutto l'arco della vita¹⁸⁴. La corresponsabilità, che abbiamo rilevato essere elemento fondante della vita, implica che la crescita, o forse è meglio dire la maturazione della persona, avviene per il tramite dell'intervento dell'altro che, a sua volta, si evolve grazie al contributo delle persone con cui interagisce. Su queste premesse possiamo introdurre la questione pedagogica.

L'educazione, oggetto di studio della pedagogia, si presenta come atto che poggia sulla relazione fra due o più soggetti, tutti impegnati in un cammino di crescita, seppure in differenti fasi. L'intervento educativo non potrà che avere come oggetto il soggetto persona, al fine di avvalorare gli aspetti che la contraddistinguono secondo le dimensioni che la distinguono e che abbiamo messo in risalto. Ne segue che educare nel pieno rispetto della singolarità dell'individuo vuol dire considerare sia gli aspetti trascendenti sia quelli immanenti dell'essere. I primi riguardano le caratteristiche che accomunano tutte le persone e tentano di dare risposta alle domande più profonde dell'essere. I secondi delineano la specificità, esaltando l'importanza della singola situazione proprio per la sua irripetibilità e, quindi, straordinarietà. La meraviglia e, al contempo, la difficoltà dell'intervento educativo risiede proprio nella novità, più o meno grande, che esso ha da promuovere ogni volta per adattarsi alla situazione vigente, forse simile ma mai uguale ad un'altra. La cultura classica tende ad identificare la persona con l'anima e a considerare il corpo come un contenitore casuale, soggetto a danni spesso riparabili. Questo «dualismo antropologico»¹⁸⁵ non è più accettabile nell'ottica considerata, poiché ogni dimensione rappresenta un aspetto fondamentale dell'uomo, necessario per la crescita completa. Una crescita di questo tipo mira alla «formazione integrale della personalità (...) compiuta quando l'educando giungerà a rendersi conto che il male è anche esteticamente

¹⁸³ Ibidem, p. 69.

¹⁸⁴ Cfr. E. MOUNIER, *Il personalismo*, op. cit., pp. 61-62.

¹⁸⁵ P. RICŒUR, *Finitudine e colpa*, op. cit., p. 549.

ripugnante e che il bene, d'altro canto, non è refrattario al bello»¹⁸⁶. Con ciò si vuole tentare di sottolineare proprio la stretta relazione fra immanente e trascendente, che, nonostante l'immenso distacco, hanno un ponte che li collega, rappresentato dall'uomo che ospita in se stesso queste due dimensioni, da coltivare entrambe. A questo scopo E. Mounier parla di «impegno (...) come teoria e prassi al servizio dell'uomo»¹⁸⁷, specificando ancora di più, se ce ne fosse bisogno, sia il ruolo coscientemente attivo che la persona ricopre sia le dimensioni su cui si deve giocare l'educazione.

Sulla scorta delle riflessioni svolte, possiamo passare a rilevare valori che ci permettano di identificare come bene universale un'opzione e di capire, all'opposto, quando, venendo meno tali caratteristiche, si nega l'essenza stessa della persona. Questi valori sono la libertà e l'uguaglianza. Il loro rispetto rende un atto giusto, nel senso che non nega le dimensioni fondamentali della persona. Agire prescindendo da questi strumenti, significa negare l'essenza stessa della persona, indifferentemente che ci si rifiuti di accettarli entrambi o solo uno di essi. Potrebbe accadere che, pur seguendo tali indicazioni, si compia un atto identificabile come male particolare. In riferimento al nostro ragionamento, ciò non è una questione fondamentale. Infatti, e potrebbe apparire ridondante ma è necessario ribadirlo, il nostro fine non è l'elaborazione di una teoria etica, ma l'individuazione di cosa può essere definito errore antropologico. Consideriamo con tale termine la situazione che nega l'essenza stessa della persona, la libertà e l'uguaglianza che la qualificano.

Giunti a questo punto, è opportuno esaminare tali valori, per giustificare l'affermazione secondo la quale la scelta è un giudizio di valore, nel senso che avviene non solo tramite i valori ma anche su di essi.

a) Mi sembra utile muovere dal valore della libertà. Il problema che la concerne è peculiarmente antropologico, non etico e tanto meno psicologico. Infatti, «nel problema della libertà si tratta (...) dell'uomo. Quale concetto dell'uomo rimane, quale immagine dell'uomo possiamo farci se fondamentalmente egli è agito, quando crede di agire, se la sua libertà non è altro che un sogno, vuota e pericolosa illusione?»¹⁸⁸. Questa domanda mi pare fondamentale, poiché proprio immaginando cosa sarebbe l'uomo senza la libertà possiamo comprenderne la necessità. Per arrivare a ciò dobbiamo introdurre un termine che ci servirà per capire molte cose: la causalità. Tale realtà, che sta ad indicare un

¹⁸⁶ S.S. MACCHIETTI, *Le risposte del personalismo ai problemi emergenti*, in ID. (a cura di), *Pedagogia del personalismo italiano*, op. cit., p. 60.

¹⁸⁷ G. GALEAZZI, *Personalismo*, Editrice Bibliografica, Milano, 1988, p. 49.

¹⁸⁸ H. COHEN, *Etica della volontà pura*, op. cit., p. 227.

legame necessario fra un avvenimento primo ed un altro successivo, non la possiamo dare per scontata, ma la possiamo desumere confutando l'ipotesi della sua non esistenza. Se proviamo a riflettere senza ipotizzare un legame causale fra le variabili in relazione, facciamo sì che il termine causalità si trasformi in casualità, cioè che la connessione fra tali variabili non segua alcuna determinata logica. Questa prospettiva ci condurrebbe a ritenere che ogni singolo atto sia completamente sconnesso dalla realtà circostante, con l'implicita accettazione che ogni evento si auto-generi, proprio in considerazione del fatto che non dipende da nessun altro. Se viene a mancare il motore dell'azione, si deve accettare che ogni cosa, ogni avvenimento, ogni scelta abbia in sé tale spinta. Se regrediamo nel tempo di azione in azione, possiamo comprendere come la prima, quella fondamentale, sia la generazione dell'essere, ma nessuna realtà si può auto-generare, dato che ciò richiederebbe un motore generatore interno all'essere ed attivo già prima della nascita dello stesso essere. Ecco, quindi, che la casualità è una categoria in realtà insostenibile. Al massimo possiamo considerare casuale un evento che esula dal nostro controllo, le cui variabili intervenenti nel processo realizzativo sono talmente numerose o complesse da sfuggire alla nostra analisi.

Se pensiamo ad un evento anche apparentemente banale, quale l'estrazione di un numero da un'urna contenente più possibilità, evento tipicamente considerato casuale, possiamo comprendere che tale casualità deriva dall'estrema difficoltà, praticamente impossibilità, di calcolare il movimento di tutti i numeri in relazione alla loro posizione iniziale, alla forma dell'urna, al movimento della mano che mescola, alla sua conformazione e alla velocità del suo movimento, nonché in relazione a tutte le altre variabili da considerare. Ne consegue che la casualità nasconde, in realtà, l'impossibilità del controllo da parte dell'uomo.

A livello morale accettare la casualità vuol dire slegare la scelta dagli strumenti da noi messi in luce, istinto, ragione e volontà, per affidarla a quello che molti chiamano destino, dimensione sovrastrutturale all'uomo e da lui indipendente. In questo senso cadrebbe immediatamente il concetto di responsabilità, rendendo assurdo sia il premiare sia il punire un determinato comportamento al fine di assecondarlo o reprimerlo nel futuro. Risulta evidente, in un quadro di questo tipo, che non avrebbe senso parlare di educazione e di responsabilità educativa. L'unica categoria che potrebbe sopravvivere sarebbe quella dell'ottimismo ingenuo, nella sua accezione più generale, vale a dire di consegna di se stessi agli eventi con i quali la vita ci porrà in relazione, nel bene e nel male, con la necessaria conseguenza di una situazione di apatia, assenza della volontà,

da parte dell'uomo. All'opposto, una concezione della casualità come quella da noi proposta permette di accettare contemporaneamente sia il termine destino sia quello di libertà, e permette di comprendere quelle situazioni definibili come tragedia. Infatti, «senza la dialettica tra destino e libertà non vi sarebbe tragedia»¹⁸⁹, dato che essa nasce proprio dalla sproporzione esistente fra la possibilità di agire secondo la nostra volontà (libertà) e l'impossibilità di controllare le infinite variabili che quotidianamente ci investono (destino).

Siamo giunti a negare la casualità, pur affermandone il peso. Accettarla, però, ci espone al rischio del determinismo. Questo coincide con l'idea che una situazione è il risultato matematico dell'interazione fra molteplici variabili che, se considerate e valutate nella loro totalità, permettono di prevedere quel che accadrà. Precursori di tale indirizzo sono stati I.P. Pavlov e B.F. Skinner con i loro studi sul comportamento degli animali in situazioni predefinite, al fine di poterne prevedere il comportamento in casi analoghi. Se abbiamo affermato di dover accettare la causalità, non possiamo ritenerla valida a queste condizioni. Infatti, essa ci riporterebbe ad uno stato di casualità, nel senso che la nostra azione sarebbe il prodotto di fattori a noi completamente estranei, così che la scelta non sarebbe più un atto dell'individuo ma un atto da lui compiuto involontariamente sulla base di motivazioni estrinseche. Il determinismo, di conseguenza, eliminerebbe del tutto la volontà ma, sulla base di quanto detto nelle pagine precedenti, ciò non può essere, dato che essa è quel termine medio che permette di passare dall'attività teoretica a quella pratica. Negare la volontà, perciò, significa negare la possibilità dell'azione. Risulta necessario trovare una via che concili la causalità, come necessità, e la volontà, come individualità. Questa strada è la libertà quando essa «si identifica con il potere di autodeterminazione»¹⁹⁰. In tal modo, salviamo la causalità senza che essa divenga determinismo, sottolineando l'individualità della scelta e la responsabilità del singolo individuo rispetto ai propri atti. Possiamo parlare, quindi, di una «causalità per la libertà»¹⁹¹; con tale espressione vogliamo chiarire il fatto che è la stessa libertà a rendere l'uomo padrone del proprio agire. La causalità è necessaria poiché l'essere umano non può volere che il bene, mentre la libertà della volontà risiede nell'identificazione specifica del bene, la quale avviene per il tramite della scelta valoriale che si effettua, atto prettamente individuale. La libertà, perciò, «non riguarda il fine ultimo ma i mezzi per raggiungerlo»¹⁹². Questa specificazione risulta essere di notevole importanza, dato che

¹⁸⁹ P. RICŒUR, *Finitudine e colpa*, op. cit., p. 483.

¹⁹⁰ F. BOTTURI, *La formazione della coscienza morale. Un problema di libertà*, in L. TUNDO (a cura di), *Etica e società di giustizia*, op. cit., p. 335.

¹⁹¹ R. BUBNER, *Azione, linguaggio e ragione*, op. cit., p. 123.

¹⁹² H. SEIDL, *Sintesi di etica generale: coscienza, libertà e legge morale*, op. cit., p. 207.

concilia quelle due dimensioni, l'universale e il particolare, che contraddistinguono l'essere umano e gli assicurano la libertà. Infatti, se avessimo a disposizione gli stessi mezzi ma con fini ultimi differenti, ricordando che i mezzi possono essere impiegati in diversi modi senza garantire perciò una situazione di universalità, cadrebbe immediatamente qualsiasi condizione comune, aprendo la strada al relativismo. Questo tipo di logica è esattamente quella sposata in questo lavoro, in cui si dà risalto al bene universale come fine ultimo e si propongono mezzi che ci consentano di raggiungerlo, senza che questi abbiano la pretesa di essere indiscutibili. La libertà concernente la scelta dei mezzi, unitamente alla tendenza della volontà al bene, è ciò che ci permette di poter scegliere il bene. Se fossimo determinati sia sui mezzi sia sui fini non vi sarebbe più scelta ma obbligazione, perciò non si potrebbe parlare di libertà.

Giungono a nostro sostegno le parole di Z. Bauman, secondo il quale «è proprio la libertà di giudicare e di scegliere ad aver bisogno di una forza esterna che costringa la persona a fare del bene»¹⁹³, altrimenti non si potrebbe trovare senso al giudizio. Questo, in più, nella sua singolarità, trova la sua importanza. Se tutti i giudizi fossero identici non vi sarebbe utilità nel confronto e nella discussione, col rischio di assolutizzare la posizione di un singolo e di trovarsi in una situazione di stallo irrisolvibile di fronte ad una divergenza di opinioni. La possibilità della differenza e la convinzione della non assolutezza di una posizione, all'opposto, sottolineano come sia «la libera decisione che rende la mia opinione umanamente preziosa»¹⁹⁴.

Per concludere questa prima riflessione sul tema della libertà, mi pare interessante sottolineare una riflessione di H. Cohen. Lo studioso, nel rifiutare qualsiasi tipo di determinismo, definisce il carattere di una persona come «una superstizione non diversa da quella per cui nel medioevo si credeva che il pazzo fosse posseduto dal demonio, o che il gozzo fosse la sede di un demone cattivo. La libertà non è conciliabile con il carattere»¹⁹⁵. L'idea di un carattere innato, come pure quella secondo cui esso si forma nei primi anni di vita per poi mantenersi costante, limita l'azione della libertà e la responsabilità dell'uomo, creandogli un recinto chiuso entro il quale poter agire in sicurezza e tranquillità, libero da pesanti doveri, dato che i limiti non li ha scelti di sua spontanea volontà ma sono stati stabiliti da altri. Questo, d'altro canto, nega la possibilità di spaziare, alleggerendo i compiti che la vita impone di affrontare, ma limitando molto la possibilità di crescita personale.

¹⁹³ Z. BAUMAN, *Le sfide dell'etica* (trad. dall'inglese), Feltrinelli, Milano, 1996, p. 34.

¹⁹⁴ K.R. POPPER, *Tutta la vita è risolvere problemi* (trad. dal tedesco), Rusconi, Milano, 1996, p. 152.

¹⁹⁵ H. COHEN, *Etica della volontà pura*, op. cit., p. 229.

L'idea di un carattere determinato viene spesso usata come scusa per giustificare atti di cui non si è molto fieri e per evitare l'impegno di cambiare i propri atteggiamenti, i quali non sarebbero soggetti all'influsso della volontà del singolo. Se il carattere avesse questa accezione deterministica, nascerebbero non pochi dubbi sul senso e sulla validità dell'atto educativo, completamente inutile o da limitare ad un certo periodo della vita, vale a dire fino alla completa delineazione di quello. È per questo che possiamo affermare che «nell'educazione l'uomo (...) è fundamentalmente soggetto, dal momento che vi partecipa con la sua libertà»¹⁹⁶. Se così non fosse, ci troveremmo di fronte ad un ostacolo difficilmente superabile.

Quanto detto finora sul tema della libertà concerne la sua indispensabilità a livello antropologico, tanto che ogni volta che abbiamo provato a negarne la presenza nell'essere siamo giunti a parlare di una persona con caratteristiche molto simili a quelle di una macchina, distinguibile da essa solo per un grado estremamente più elevato di complessità. Mi pare utile, ora, fare alcune specificazioni sul piano etico. Tali specificazioni, comunque già abbozzate, riguardano un termine particolarmente noto, il libero arbitrio. La filosofia morale collega tale realtà alla possibilità del male.

Aristotele sostiene l'esistenza del libero arbitrio solo per quanto concerne i fini particolari, mentre se ci si rivolge al fine ultimo esso non ha validità, poiché tutti vogliono necessariamente la felicità¹⁹⁷. Sarebbe necessario effettuare una riflessione su cosa intenda il filosofo greco con felicità, per poter comprendere la sua rilevanza morale, ma ciò non è l'oggetto che ora ci interessa.

Per Tertulliano solamente Dio è l'essere perfetto, mentre il resto del creato è necessariamente manchevole di determinate caratteristiche. Allontanarsi dall'ideale rappresentato da Dio vuol dire peccare, proprio come fanno gli eretici che «non accettano alcune Scritture, se ne accettano alcune, non le accettano integre, ma le sconvolgono con tagli e con aggiunte per adattare al loro sistema»¹⁹⁸. Da ciò ne consegue che «il peccato (...) è spiegato dal nostro libero arbitrio»¹⁹⁹, il quale ci permette di rifiutare il bene e la perfezione nonostante ci siano stati rivelati.

Cartesio sostiene che il libero arbitrio non solo fonda l'errore ma è anche «la possibilità di fare il male»²⁰⁰. Esso, inoltre, è il segno distintivo dell'uomo, dato che rappresenta l'imperfezione e il dubbio, essendo «libertà di ragione». Dio, essere

¹⁹⁶ G. CATALFAMO, *Personalismo pedagogico: prospettive*, op. cit., p. 14.

¹⁹⁷ Cfr. ARISTOTELE, *Etica nicomachea* (trad. dal greco), I, 1096b, 10-1097b, 24.

¹⁹⁸ TERTULLIANO, *Contro gli eretici* (trad. dal latino), Città Nuova, Roma, 2002, p. 51.

¹⁹⁹ Cfr. N. VENTURINI, *Perché il male?*, op. cit., p. 75.

²⁰⁰ G. GALLI, *Il problema dell'errore in Cartesio*, op. cit., p. 63.

assolutamente libero, pena il renderlo dipendente da qualche principio esterno, è contraddistinto dalla "libertà di indifferenza"²⁰¹.

J.-J. Rousseau sostiene che uno dei doni fondamentali offerti da Dio all'uomo è il libero arbitrio. Questo, però, pone l'uomo in una situazione di grande impegno, poiché diviene il responsabile unico delle proprie azioni, tanto da essere l'unico responsabile dei propri peccati²⁰².

I. Kant parla di una naturale tendenza al male morale. Tale propensione è connaturata all'essere, poichè dipende dal libero arbitrio, caratteristica di ogni individuo. In quest'ottica Kant parla di «male radicale»²⁰³, nel senso che non possiamo prescindere da esso dato che è insito nella natura umana.

Le idee degli autori presentati rappresentano soltanto una piccola parte delle tesi riguardanti il male morale. Possiamo però affermare con cognizione di causa che è ormai universalmente accettata la connessione fra libertà e possibilità del male. Ciò avviene in seguito al fatto che, negando la libertà, negheremmo la responsabilità. Se l'uomo non avesse più possibilità fra le quali scegliere potrebbe optare solo per una via stabilita, quella della realtà per quello che è. In questo stato di cose, senza una situazione differente con la quale comparare il reale, non si potrebbe connotare questo nel senso del bene o del male. In tale situazione non potremmo tanto meno considerare l'uomo responsabile, o colpevole, per qualcosa che, come appena spiegato, non dipenderebbe da lui né sarebbe definibile come bene o male. Esattamente in questa prospettiva si pone E. Mounier quando afferma che «l'uomo libero (...) è l'uomo responsabile»²⁰⁴.

Eccoci giunti alla conclusione che senza il libero arbitrio, «al di fuori della nostra facoltà di desiderare e di aborrire»²⁰⁵, oltre la libertà non esistono bene e male. Una cosa va però sottolineata con precisione: la libertà non è la causa del male, né è la condizione necessaria. Senza di essa, come illustrato, non potremmo parlare di male, ma l'uomo non è costretto a compierlo: tale atto è una sua scelta, non una necessità. Anche la teoria personalistica, ripresa quando abbiamo specificato il concetto di persona, sostiene la condizione di libertà in cui si trova l'uomo. Questa, però, è una condizione di cui bisogna prendere coscienza per sostenerla e difenderla con vigore, data la sua immensa importanza. Essere consci della propria libertà vuol dire non essere disposti ad accettare

²⁰¹ Cfr. Ibidem, p. 102.

²⁰² Cfr. J.-J. ROUSSEAU, *Emilio o dell'educazione* (trad. dal francese), La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1995, in particolare i libri II e IV.

²⁰³ I. KANT, *La religione nei limiti della semplice ragione* (trad. dal tedesco), Edizioni Chiantore, Torino, 1945, p. 19.

²⁰⁴ E. MOUNIER, *Il personalismo*, op. cit., p. 102.

²⁰⁵ N. VENTURINI, *Perché il male?*, op. cit., p. 297.

che qualcuno vi ponga limiti, prendendo decisioni che, in realtà, spetterebbero a noi; se vi si rinuncia, si cede ad altri il controllo della propria esistenza. La libertà dell'uomo, perciò, è libertà d'azione, di cambiare la realtà che lo circonda. Ogni altro essere vivente non ha questa specifica possibilità. Gli animali, per prima cosa, non avendo a disposizione gli strumenti della ragione e della volontà, non possono effettuare scelte individuali. Inoltre, essi subiscono l'influsso dell'ambiente che li seleziona in base alle proprie caratteristiche, favorendone la crescita o estinguendone la specie. Ne risulta che l'uomo «è il solo che conosca questo universo che lo inghiotte, ed il solo che lo trasformi»²⁰⁶.

Queste trasformazioni non concernono solamente la realtà fisica ma anche quella relazionale, quella della vita fra le persone. In particolare, vi è una forte connessione fra le idee che una persona elabora e la realtà in cui vive, tanto da poter affermare che «fra ideologia e realtà c'è una causalità reciproca»²⁰⁷. Questo influsso bidirezionale dipende anche dalla presenza di altre persone, non solamente dagli ostacoli fisici che la natura ci pone davanti. Se riflettiamo con più attenzione, possiamo comprendere come l'interazione fra uomo e realtà fisica sia meno complessa ed impegnativa di quella fra uomo ed uomo.

La natura, infatti, pone limiti modificabili, entro certi spazi, ma non negoziabili. La sua forza può essere causa di molte morti (si pensi all'eruzione di un vulcano o alla devastazione portata da un uragano) oppure può essere controllata o prevista (pensiamo all'architettura antisismica e alla possibilità, entro certi limiti, di predire un terremoto). In ogni caso, l'impatto della natura è qualche cosa con la quale bisogna fare i conti, gestibile in base alle nostre possibilità d'azione. Il rapporto fra persone pone in gioco non solamente due presenze fisiche, con i limiti che l'estensione corporea comporta, ma due volontà entrambe intenzionate a modificare lo stato delle cose. Ecco che se una presenza si rivela estremamente più forte dell'altra può giungere a schiacciarla, soggiogandola alle proprie convinzioni o annullandola fisicamente nel caso più estremo. Questo stato di cose rappresenta però il caso particolare; nella quotidianità delle relazioni si assiste ad una negoziazione dello spazio e del tempo e, talvolta, ad una modificazione delle proprie idee. È chiaro che ciò comporta la consapevolezza della limitatezza della propria libertà. Sono solamente due i casi in cui questa potrebbe considerarsi sconfinata: il primo coincide con l'annullamento completo dell'altrui personalità, che richiede necessariamente la sua soppressione fisica; il secondo è l'isolamento, per il tramite del quale si cancella la questione dello scontro fra volontà, lasciandone solamente una in gioco. L'assurdità dei due casi appena elencati, rappresentando il primo un male universale, dato che cancella

²⁰⁶ E. MOUNIER, *Il personalismo*, op. cit., p. 46.

²⁰⁷ J. LACROIX, *Il personalismo come anti-ideologia*, op. cit., p. 23.

uno degli aspetti fondamentali dell'essere, ed il secondo il blocco dello sviluppo umano, come spiegato all'inizio del capitolo, ci fa approdare ad un tema fondamentale, indispensabile per comprendere il secondo valore che presto introdurremo. Questo tema è la prossimità. Essa può essere definita come «la sfera del comando morale che impone di essere responsabili»²⁰⁸. Con tale definizione, infatti, si considera sia la relazionalità, dimensione che fonda la moralità, sia il dovere di farsi carico dell'esistenza altrui, definibile come responsabilità. Tali dimensioni possono esistere solamente se partiamo da un presupposto fondamentale, l'uguaglianza fra le persone.

b) Il valore dell'uguaglianza è l'ultimo su cui fermiamo l'attenzione. Ciò non già perché riteniamo che non ne esistano altri ed importanti, bensì perché convinti che questi due siano quelli fondamentali, negando i quali rifiutiamo la persona nell'ottica antropologica assunta. Per giungere a comprendere l'importanza del valore dell'uguaglianza possiamo procedere lungo due versanti. Il primo muove dal desiderio, più che legittimo, di elaborare discipline scientifiche dal respiro universale. Se ciò appare necessario per quanto riguarda le scienze della natura, tanto che nessuno ha mai pensato di proporre una fisica o una biologia specifiche di un certo territorio o di una certa etnia, ciò non appare scontato per discipline quali la psicologia, la filosofia o la pedagogia. Esse, infatti, essendo fortemente influenzate dal contesto culturale entro il quale si sviluppano, possono proporre riflessioni circa l'ambiente specifico di riferimento. Tale modo di agire, benché comunque complesso, offre una maggiore possibilità di governare le variabili in gioco e, conseguentemente, giova a delineare schemi di rappresentazione e di azione vicini alla realtà. In verità, possiamo vedere che anche discipline quali quelle elencate hanno tentato di elaborare teorie che potessero essere applicate a qualsiasi situazione, indifferentemente dalla loro collocazione spazio-temporale. Ecco, quindi, che in filosofia si parla di logica, intendendola universalmente, secondo la struttura aristotelica, o di ragion pratica a priori, seguendo il ragionamento kantiano. In psicologia J. Piaget ha supposto l'esistenza di stadi di sviluppo sequenziali ed universali nella crescita della persona, così come L. Kohlberg, parlando di sviluppo morale, ha ipotizzato il susseguirsi di sei differenti fasi per giungere alla completa maturazione²⁰⁹. In campo legislativo si è giunti alla dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e ad elaborare linee universalmente riconosciute per la difesa dell'ambiente. La direzione di universalità seguita da queste idee presuppone, come fondamentale, la convinzione dell'uguaglianza fra tutte le persone, che

²⁰⁸ Z. BAUMAN, *Le sfide dell'etica*, op. cit., p. 92.

²⁰⁹ Cfr. R. VIGANÒ, *Psicologia e educazione in L. Kohlberg: un'etica per la società complessa*, Vita e Pensiero, Milano, 2000.

si traduce, principalmente, nel diritto di «essere e coessere»²¹⁰. Tale diritto si incarna in un'etica che tenta di essere slegata da ideologie particolari, da specifici riferimenti culturali o religiosi, «un'etica condivisibile da tutti, un'etica laica»²¹¹. Con questa denominazione si vuole sottolineare che, alla base delle differenze culturali presenti fra i diversi popoli, vi sono strutture comuni a tutte le persone che possono condurre ad un accordo su questioni di interesse fondamentale e che coinvolgono la coscienza di tutti. Se così non fosse, bisognerebbe elaborare teorie specifiche per una nazione o per un gruppo etnico. Se agiamo in questo senso, incamminandoci in quella seconda via che ci porterà presto ad affermare la necessità dell'uguaglianza, dobbiamo obbligatoriamente sostenere che esistono fra gli uomini differenze endemiche, le quali non permetteranno mai alle persone di giungere a situazioni di parità di condizioni di vita e di condivisione dei mezzi di crescita. Potrebbe nascere il rischio di classificare gli esseri secondo una scala al cui vertice ci sono gli esseri umani veri, puri, quelli che meritano determinati privilegi per il semplice fatto di essere parte di quello specifico gruppo. Altri individui potrebbero essere considerati dei mezzi uomini, con diritti limitati, per arrivare, scendendo lungo questa ipotetica scala, ad un ultimo gruppo avente una sola caratteristica umana che lo distingue dagli animali. In quest'ottica si potrebbero giustificare abusi di potere minimi, nei casi di gruppi appena inferiori, o sempre più forti, nel caso di un'elevata differenza fra gli individui, tanto da poter anche accettare la cosciente e programmata eliminazione dell'altro.

La vera domanda, a questo punto, diviene quella concernente l'individuazione dei criteri che permettano la stipulazione di tale classifica. A nostro parere tale compito non solo è arduo, ma impossibile. Se supponiamo una differenza connaturata fra le persone, è plausibile immaginare che essa sia relativa alle differenze che intercorrono fra un gruppo etnico ed un altro, le quali causerebbero le differenze culturali che si sviluppano nel tempo. A questa possibilità si contrappone, però, l'esperienza pratica, per il tramite della quale possiamo osservare che bambini di una certa etnia, nati nel paese d'origine della propria famiglia ma cresciuti in una differente nazione, con usi e costumi profondamente divergenti, acquisiscono le abitudini e la mentalità di quest'ultima, apparendo differenti dal resto delle persone solamente per i tratti somatici. Ciò è maggiormente rilevabile in quei paesi che, storicamente, sono stati contraddistinti da forte immigrazione, nei quali ora convivono fianco a fianco, in ogni ambito della vita pubblica, molteplici etnie. In questi ambiti non mancano esempi di resistenza all'integrazione, con la formazione in molte città

²¹⁰ A. COLOMBO, *La costruzione della società di giustizia*, (a cura di), in L. TUNDO (a cura di), *Etica e società di giustizia*, op. cit., p. 22.

²¹¹ E. BERTI, *Soggetti di responsabilità: questioni di filosofia pratica*, Diabasis, Reggio Emilia, 1993, p. 215.

di quartieri abitati quasi esclusivamente da un certo gruppo, ma questo esula dal nostro ragionamento. Quello che ci importa è che in tali paesi a nessuno è precluso un determinato percorso a causa delle sue origini e alla conseguente convinzione che esse comportino l'incapacità, o l'impossibilità, di adempiere a determinate mansioni. Detto ciò, ci risulta veramente difficile trovare ragioni che sostengano l'ipotesi di una qualsiasi differenza sostanziale, non solamente estetica, fra le diverse popolazioni del mondo. Ecco che non riusciamo a non ribadire nuovamente l'uguaglianza fra le persone. Sempre nell'ottica di questa seconda via possiamo effettuare una specificazione, nonostante la si possa già dedurre da quanto detto. La particolarità delle teorie potrebbe essere sostenuta in riferimento alla specificità del caso considerato. Con ciò, però, si afferma implicitamente che esiste una struttura di fondo uguale per tutti ma modificabile in relazione alle circostanze, alle variabili che intervengono sul processo di crescita dell'individuo. Ancora una volta siamo spinti ad affermare l'uguaglianza sostanziale tra gli esseri umani, distinguibili tra di loro solo per determinazioni particolari che non mettono in gioco gli aspetti ontologicamente fondanti. Se proseguiamo nel ragionamento intrapreso, possiamo concludere che un essere animato o è un uomo o non lo è. Nel momento in cui lo consideriamo come tale, sorge l'imperativo di doverlo trattare esattamente come tutti gli altri che così consideriamo. Ogni forma di discriminazione nei confronti di una persona è negazione dell'umanità. Il concetto di umanità permette di rivolgersi sia alla collettività sia alla particolarità contemporaneamente, dato che «rende il carattere agile, libero (...) l'occhio attento e benevolo ai casi particolari, alla specificità delle persone»²¹². Proprio la coscienza della molteplicità delle singolarità ci offre l'idea dell'universalità, fondata, per l'esattezza, sulla condivisione della specificità del singolo caso, della situazione personale. Una volta che la persona è entrata in questa ottica svilupperà con maggiore facilità la dimensione etica, allontanandosi sempre più dal rischio dell'egoismo, dato che «l'umanità rende armoniosa la costituzione dell'etica dell'uomo»²¹³. L'armonia in questione è quella che rende proficuo il tentativo di considerare allo stesso momento il maggior numero possibile di volontà, al fine di avvantaggiare il raggiungimento del bene da parte di tutti.

Ora che siamo giunti alla definizione dei valori fondamentali, libertà ed uguaglianza, che coincidono sia con gli aspetti fondamentali dell'essere sia con gli strumenti necessari alla volontà per giungere alla scelta, possiamo comprendere con maggiore precisione cosa intendiamo quando parliamo di errore antropologico. Questo, in conclusione, si determina secondo due vie. La prima, lueggiata nel paragrafo iniziale del capitolo,

²¹² H. COHEN, *Etica della volontà pura*, op. cit., p. 452.

²¹³ Ibidem, p. 453.

definisce l'errore come imperfezione degli strumenti d'analisi posseduti dall'uomo. La seconda, appena illustrata, identifica l'errore con la scelta che impedisce il raggiungimento del bene ad una persona, attraverso la negazione di una delle dimensioni fondamentali dell'uomo.

Abbiamo tentato, attraverso l'analisi del processo della scelta, esaminandolo nei vari passaggi che lo costituiscono, di favorire l'identificazione delle possibili cause dell'errore, così che sia più facile prenderne coscienza ed evitarlo. Ogni tentativo di schematizzazione comporta in sé limiti, derivanti dall'eccessiva semplificazione della realtà, e possibili errori, che ne possono precludere la validità, considerato, inoltre, il fatto che «non c'è passaggio nel quale l'errore sia impossibile»²¹⁴.

Esiste un termine, di difficile definizione, che esprime la capacità di effettuare scelte in modo oculato: la saggezza. Essa, secondo la nostra opinione, è uno strumento che l'uomo ha a disposizione non in vista della conoscenza ma dell'azione. Se parliamo di conoscenza potremo, tutt'al più, riferirci alla sapienza «come attività pienamente contemplativa ("teoretica")»²¹⁵, capace di rendere l'uomo fine a se stesso, libero da qualsiasi tipo di determinismo e disposto al raggiungimento del puro bene. Dato che, all'opposto, stiamo parlando di azione, dobbiamo partire dal presupposto che, affinché l'uomo scelga, deve già conoscere ciò che può essere considerato come bene. Tale conoscenza si elabora sulla base di quella già acquisita in passato e grazie alla riflessione sulle esperienze trascorse. Questo permette di crearsi un'idea di quelle che potrebbero essere le conseguenze di una scelta, prevedibili non solamente grazie ad un'elaborazione logica ma anche grazie al confronto con situazioni analoghe a quella in atto. L'unione di conoscenza ed esperienza permette di elaborare un quadro d'insieme dell'evento in esame più dettagliato e complesso. La complessità viene data dalla temporalità lungo la quale si svolge la nostra analisi, che, proprio grazie all'esperienza, si snoda fra passato, presente e futuro. La persona saggia, però, è cosciente della specificità che accompagna ogni singolo caso, paragonabile ad altri ma mai equiparabile. Proprio a causa di questa impossibile equazione, il saggio si interroga ogni volta prima di agire, non paragona semplicemente la situazione con un'esperienza pregressa. Potremmo quasi dire che la saggezza è costituita «da due discipline unite, l'una costituita dal saper vivere in modo corretto, l'altra dal saper imparare»²¹⁶, così che «nell'arricchire l'intelletto, arricchisce

²¹⁴ J. DANCY, *Moral reasons*, Blackwell, Oxford, 1993, p. 151.

²¹⁵ H. SEIDL, *Sintesi di etica generale: coscienza, libertà e legge morale*, op. cit., p. 153.

²¹⁶ G.R. EVANS, *Getting it wrong: the medieval epistemology of error*, op. cit., p. 153.

anche la realizzazione dei valori morali»²¹⁷. Diviene persona saggia chi riesce a porsi nella situazione privilegiata, intendendo con tale aggettivo il fatto che arreca vantaggio, di chi sa far tesoro del passato e riesce ad attualizzarlo positivamente, agendo nella direzione del bene. Se tale modalità di approccio all'agire viene ripetuta quotidianamente, può divenire automatica e migliorare la propria efficacia; in questa prolungata ottica temporale «una persona saggia (o virtuosa) è quella che conosce ciò che è bene e lo mette spontaneamente in pratica»²¹⁸.

Come spiegato in altri passaggi del lavoro, la ricerca del bene è la tensione alla completezza dell'essere, tanto che l'avvicinamento a tale traguardo, anche se difficilmente si può dire di averlo raggiunto, porta con sé la felicità per il soggetto. Ciò postula la capacità di saper accettare e sopportare eventi negativi che, inevitabilmente, si interporranno fra l'uomo e il suo obiettivo. Tale fatto è sottolineato da alcuni pensatori in ambito cristiano. Vale la pena ricordare che «Cartesio sostiene che la saggezza rende sopportabili i dolori. Dato che Dio è onnipotente e buono, le afflizioni, secondo Cartesio vanno accettate con distacco, perché non possono non concorrere al nostro bene»²¹⁹. Spinoza, riferendosi alla figura del saggio, dice che egli «non agisce per paura della punizione e non medita sulla tristezza. La saggezza è pura affermazione di Dio, della natura e di se stessi»²²⁰. Da questa breve riflessione possiamo notare come, nel processo che porta alla scelta, giochi un ruolo necessario, anche se non esclusivo, la saggezza, la quale, però, non può essere stimata come uno strumento decisionale alla stregua dell'istinto, della ragione e della volontà. Questi, infatti, sono comuni a tutti gli uomini e sono innati, benché migliorabili nel tempo. La saggezza va sviluppata come risultante della loro interazione nel tempo. Essa non è necessaria al fine di saper effettuare scelte ponderate, ma impone velocità e rende più efficiente tale compito. Nell'immaginario comune il saggio è sempre rappresentato come un uomo anziano e ciò rispecchia quanto da noi esposto. Il fatto che sia uomo deriva non certamente da una sua superiorità intellettuale rispetto alla donna, quanto dal fatto che la saggezza, essendo una virtù esperienziale, era a vantaggio dei maschi, abituati a vivere molteplici spazi del mondo, mentre le donne erano relegate alla vita domestica, perciò confinate ad una realtà ristretta con limitate possibilità²²¹. La tarda età associata alla saggezza si connette alla possibilità

²¹⁷ A.M. QUINTAS, *Analisi del bene comune* (trad. dallo spagnolo), Bulzoni Editore, Roma, 1988, p. 126.

²¹⁸ F.J. VERELA, *Un know-how per l'etica* (trad. dall'inglese), Laterza, Bari, 1992, p. 6.

²¹⁹ N. VENTURINI, *Perché il male?*, op. cit., p. 131.

²²⁰ P. RICŒUR, *Finitudine e colpa*, op. cit., p. 293.

²²¹ In riguardo a ciò si faccia riferimento al mito di Hestia ed Hermes, raccontato ed analizzato in V. IORI, *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1996, pp. 168-171.

di accumulare, elaborare ed immagazzinare un maggiore numero di esperienze. Da tutto ciò deriva il grande grado di rispetto provato nei confronti del saggio, la cui autorevolezza difficilmente è messa in discussione da persone più giovani, anche se particolarmente dotate e preparate. Da tali presupposti possiamo comprendere l'importanza della saggezza nella scelta e, quindi, nell'attività pratica della vita di ogni uomo. Addirittura, alcuni autori sostengono che «l'etica è più vicina alla saggezza che alla ragione, più vicina alla comprensione di cosa deve essere il bene piuttosto che alla formulazione di principi corretti»²²².

4. L'errore come strumento di conoscenza

A questo punto del lavoro, avendo individuato cosa si intende per errore a livello antropologico, dobbiamo domandarci come esso possa venir impiegato per ampliare la nostra conoscenza. A tale scopo è bene ribadire sia cosa si intende per errore sia a cosa ci riferiamo quando parliamo di conoscenza. Questa può essere definita come il processo che ci avvicina alla verità riguardante l'oggetto in analisi. La verità, sebbene non possiamo avere la certezza del suo raggiungimento, come ampiamente spiegato da Popper, rimane un riferimento orientativo che ci sprona alla ricerca e al tentativo continuo di migliorare il nostro stato esistenziale. Da quanto detto in precedenza, possiamo affermare che la conoscenza si snoda su due piani: quello teoretico, che trova incarnazione nel giudizio, e quello pratico, che si esprime nella scelta. Il primo, pertanto, coinvolge gli strumenti dell'istinto e della ragione; il secondo si fonda essenzialmente sull'intervento della volontà. Se ci riferiamo al giudizio, abbiamo messo in evidenza che possiamo parlare di errore nel senso dell'imprecisione degli strumenti d'analisi disponibili all'uomo, i quali non offrono la certezza assoluta della valutazione. Se parliamo di scelta, identifichiamo l'errore come negazione degli aspetti fondamentali dell'uomo, tanto da non poterlo più considerare come persona. Il compito che ora ci spetta di svolgere è capire come tali errori possano entrare attivamente nel processo conoscitivo per migliorarlo, tanto da poter essere ricalibrato e reso più affidabile nelle successive sue applicazioni. Ancora una volta è da richiamare che questo capitolo ha un taglio prettamente antropologico, intendendo con ciò che nelle seguenti pagine non dovremo elaborare una classificazione delle tipologie di errore e dare una spiegazione delle cause specifiche di ognuna di esse, essendo tale lavoro di natura epistemologica. Quello che in questa sede dovremo fare è verificare la spendibilità dell'errore nella ridefinizione delle strutture fondamentali della persona, quelle che la

²²² F.J. VERELA, *Un know-how per l'etica*, op. cit., p. 5.

contraddistinguono a livello antropologico. Per far ciò in modo chiaro seguiremo lo schema individuato, affrontando l'analisi dell'errore nel giudizio in prima battuta e nella scelta in seconda.

Iniziamo, pertanto, dal giudizio. Esso, come già detto, può essere considerato come l'assenso o il dissenso verso un'ipotesi che lega un'idea alla realtà. Se ci affidiamo al significato etimologico della parola, intendendo l'errore «come sviamento, smarrimento o abbandono della retta via»²²³, possiamo concepire un giudizio come errato nel momento in cui sostiene la validità di una relazione effettivamente non sussistente. L'affermazione di una tale supposizione può limitare i propri effetti negativi alla questione in esame ma, altre volte, essa diviene la base di ulteriori supposizioni che, prendendo le mosse da un iniziale errore, saranno necessariamente false. Se il giudizio errato deriva da una valutazione fatta esclusivamente dall'istinto, esso può essere riconosciuto solamente dal riscontro con il dato reale, vale a dire per il tramite della verifica empirica. Il giudizio dell'istinto è stato fatto coincidere per molti secoli e secondo considerevoli autori, fra i quali Bacone e Cartesio, con la «parte umana (...) che è fonte delle nostre opinioni fallibili (*doxa*), dei nostri errori, della nostra ignoranza»²²⁴. A ciò è stata contrapposta la conoscenza basata sulla ragione ed avente la presunzione della certezza (*episteme*). Tale concezione, da noi già valutata come imperfetta, considerata in primo luogo la fallibilità della ragione, ci risulta comunque utile per sottolineare la necessità del riscontro empirico per verificare il giudizio effettuato dall'istinto. Esso, infatti, essendo fondamentalmente un'intuizione, perciò slegato dalla logica di causa ed effetto, non può essere verificato grazie allo strumento della ragione. L'unica verifica possibile, a tal punto, diviene, nell'immediato, il confronto con la realtà empirica. Abbiamo specificato la questione temporale per un motivo molto importante. Il giudizio dato dall'istinto afferma una supposizione che il soggetto giudicante non riesce a risolvere, in quell'istante, in altro modo. Non è detto, però, che in seguito lo stesso soggetto possa trovare motivazioni valide e di diversa natura, vale a dire quella razionale, a quello stesso giudizio, oppure che tale compito possa essere svolto, sempre nell'ottica della razionalità, da un'altra persona nello stesso frangente temporale. Tutto ciò ci sprona a fare un uso attento dell'istinto, strumento comunque di grande validità, nel giudizio, soprattutto quando passiamo da un giudizio effettuato per il tramite dell'istinto ad un altro giudizio che si basa su di esso. «L'errore (...) sorge quando, sulla base di una certa illusione, saltiamo ad un'altra suggerita da essa, e pensiamo che qualcosa è, o era,

²²³ AA. VV., *Il problema dell'errore nelle concezioni multiprospettiche della verità*, op. cit., p. 224.

²²⁴ K.R. POPPER, *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza*, op. cit., p. 67.

o sarà, quando non ne è veramente il caso»²²⁵, così da innescare una potenziale catena di errori che si rafforza, di passaggio in passaggio, traendo consistenza dalla sicurezza offerta dalla razionalità causale che connette il secondo giudizio al primo, il terzo al secondo e così via. Ciò significa che il ragionamento più attento e logico perde tutta la sua validità se prende le mosse da un presupposto falso.

La verifica empirica, quando rileva un errore, afferma l'inesistenza del legame supposto. Il problema che ci si pone ora d'innanzi, e che rappresenta l'oggetto di questa sezione del lavoro, riguarda l'impiego che dobbiamo fare di questa falsa supposizione. Per affrontare al meglio la questione dobbiamo introdurre un termine di fondamentale importanza: la retroazione. Per comprendere il significato di tale termine ci rifaremo ai già citati studi di L. Von Bertalanffy, presentati nel suo noto volume *Teoria Generale dei Sistemi*. Lo studioso parla di retroazione durante l'analisi dello schema base di un sistema. Questo è composto da un recettore, un apparato di controllo ed un effettore. Il primo riceve stimoli che trasmette sotto forma di messaggio al secondo, il quale li elabora e, sempre sotto forma di messaggio, li invia ad un effettore che genera una risposta. A questo punto «il funzionamento stesso dell'effettore viene retrocontrollato sul recettore, il che rende il sistema capace di auto-regolarsi, e cioè di garantire una stabilità oppure una direzione d'azione»²²⁶. Questa caratteristica dei sistemi offre la possibilità di auto-regolare il proprio agire, tenendo in considerazione le azioni che hanno dato esito negativo. L'archiviazione di tali dati permette di creare una casistica che, sebbene non è utile ad indicarci la via corretta da seguire, risulta essere indispensabile per identificare le molteplici opportunità da scartare. Questo fatto, considerata l'amplessima, quasi infinita, gamma delle possibilità dell'esperienza, può quasi apparire come un aiuto assolutamente irrilevante. Secondo noi, però, non è così. Vedremo più avanti che questo strumento di conoscenza, se adoperato in contemporanea con la critica razionale, può dare notevoli risultati. I meccanismi retroattivi, se impiegati in questa ottica, si rivelano essere fondamentali nella prospettiva di un comportamento che non si limita all'istante, ma che si apre e si rivolge al futuro. Tale predisposizione d'intenti sottrae importanza al risultato immediato che, sebbene conservi un proprio valore effettivo, può essere compreso appieno solo se considerato come parte di un processo più ampio e complesso. Per queste ragioni, sempre Von Bertalanffy afferma che «i meccanismi di natura retroattiva costituiscono la base del comportamento teleologico, ovvero dotato di fini»²²⁷.

²²⁵ L.W. KEELER, *The problem of error from Plato to Kant*, op. cit., p. 207-208.

²²⁶ L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, op. cit., p. 80.

²²⁷ Ibidem, pp. 81-82.

Non sono da sottovalutare anche i risvolti positivi che un'attività di questo tipo, definibile come autocontrollo, può avere in campo educativo. Infatti, comprendere in prima persona quali sono i propri sbagli vuol dire avere piena coscienza della fallibilità del proprio agire e significa, inoltre, imparare ad accettare gli sbagli altrui come possibilità endemica dell'essere, non come atto di natura diabolica da biasimare e punire come se fosse stato compiuto di proposito. Ecco, pertanto, che «sotto il profilo strettamente pedagogico, l'autocorrezione ha grande valore, poiché chi riesce ad individuare da solo i propri errori è di certo capace di continue revisioni e rielaborazioni sul proprio operato e ciò è garanzia di buone capacità euristiche, oltre che segno inequivocabile di maturità ed acutezza»²²⁸. Tale tesi era sostenuta con tenacia anche da M. Montessori, secondo la quale «il controllo (...) è, in primo luogo, un autocontrollo. I fanciulli che frequentano le scuole che si rifanno a i suoi insegnamenti pedagogici sono chiamati in prima persona a correggere i loro errori»²²⁹. Da quanto detto, possiamo affermare che l'errore provocato dall'istinto, sebbene non classificabile entro categorie logiche che ne consentono un uso sistematico, può essere comunque considerato uno strumento di conoscenza se, grazie al meccanismo della retroazione, lo valutiamo e lo immagazziniamo come esperienza negativa da non ripetere.

Se l'errore provocato dall'istinto può essere riconosciuto solamente tramite la verifica pratica, non si presenta la stessa situazione quando è causato dalla ragione. Quest'ultima si basa essenzialmente sulla connessione di causa ed effetto, nella convinzione che ogni evento derivi direttamente da un altro o dall'interazione di altri che lo antecedono. Tale legame vale essenzialmente per quanto riguarda gli oggetti delle scienze della natura ed apre la strada all'idea di prevedibilità di ciò che sarà. Pertanto, movendo da una situazione conosciuta, possiamo desumere in modo sequenziale e certo ciò che avverrà attraverso l'applicazione di schemi logici. Si verifica l'errore quando gli schemi che applichiamo non coincidono con le leggi effettivamente esistenti in natura e la situazione prevista si discosta da quella effettivamente presente. In tal caso, «lo scacco e l'errore esprimono il fatto che è l'individuo ad infrangersi necessariamente contro una legge inviolabile; con o senza il nostro consenso la legge avrà la meglio»²³⁰. Altre volte, sebbene il caso possa apparire simile, l'errore deriva dal «non applicare la regola in realtà competente»²³¹. Ciò può essere causato sia da una lettura non corretta della situazione

²²⁸ G. MANCA, «Le possibilità pedagogiche dell'errore», op. cit., p. 78.

²²⁹ M. BALDINI, *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, La Scuola, Brescia, 1986, p. 120.

²³⁰ V. JANKÉLÉVITCH, *La cattiva coscienza* (trad. dal francese), Edizioni Dedalo, Bari, 2000, p. 82.

²³¹ R. BUBNER, *Azione, linguaggio e ragione*, op. cit., p. 162.

sia da una cattiva comprensione della regola stessa. In entrambi i casi si verifica una divergenza fra i due termini, tale da precludere il corretto svolgersi del processo conoscitivo. In ognuno di questi casi, derivando l'errore da un processo logico, esso può divenire oggetto d'analisi e di comprensione, così da «cogliere l'insegnamento di valore permanente che è implicito in ogni errore contingente»²³².

A questo punto possiamo notare due differenze essenziali rispetto al caso dell'errore provocato dall'istinto. La modalità di rilevazione dell'errore e la generalizzazione, l'uso che di esso si può fare una volta che lo si è compreso. Se l'errore generato dall'istinto è compreso direttamente dalla verifica pratica, quello derivante dalla ragione, oltre alla stessa modalità di riconoscimento, può essere rilevato a prescindere dalla situazione concreta. Dinnanzi ad un problema sono proposte soluzioni che, prima di essere verificate empiricamente, possono essere discusse razionalmente. In alcuni casi questo passaggio si rivela indispensabile. Se pensiamo alla costruzione di un palazzo, ci accorgiamo immediatamente che, per capire se il nostro piano di lavoro è valido, non possiamo aspettare che le persone ci vivano, con il rischio che l'edificio crolli. Oltre a verificare la corrispondenza fra il lavoro degli operai e le indicazioni degli ingegneri, dobbiamo prima appurare che le regole impiegate per il calcolo dei materiali e degli spessori siano valide. Tale tipo di controllo può avvenire solo per il tramite della critica razionale delle regole utilizzate, ma ciò avviene difficilmente se una persona effettua una critica ad un proprio ragionamento. In tal caso, infatti, può capitare di rilevare uno sbaglio, ma difficilmente un errore. Il primo può essere considerato come un'errata applicazione di un procedimento del quale se ne conosce la struttura e la spendibilità nel caso concreto; il secondo si riferisce ad un'inesattezza compiuta nella creazione di un procedimento nuovo. A dar man forte a tale distinzione ci viene in soccorso il pensiero di M. Baldini, secondo il quale «mentre lo sbaglio lo si compie, in genere, quando non si applica correttamente una regola o una teoria di cui si è (o si dovrebbe essere) a conoscenza, l'errore, invece, lo si incontra quando si cerca una nuova teoria»²³³. Pertanto, lo sbaglio può tranquillamente non ripetersi in una situazione immediatamente successiva a quella in cui è stato commesso, dato che dipende da circostanze puramente contingenti. Il secondo, all'opposto, deriva dalla certezza che si ripone in una teoria, la quale necessita di molta energia e profonda riflessione per essere confutata. Inoltre, la persona deve essere disposta ad impiegare le proprie convinzioni ad un livello sempre più profondo, arrivando a riconsiderare anche le certezze più semplici.

²³² M. BALDINI, *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, op. cit., p. 72.

²³³ Ibidem, pp. 90-91.

Certamente si ottengono maggiori risultati quando più persone con idee differenti si incontrano, si confrontano e, per difendere la propria convinzione, oltre ad analizzarla nel dettaglio, tentano di far cadere quelle altrui. La critica eseguita da chi possiede convinzioni differenti è spesso più efficace, poiché esula dal facile errore di dare per assodate e certe alcune nozioni che, in realtà, generano non poche insidie. Pertanto, «la pratica autoriflessiva è più efficace se viene coltivata in un contesto intersoggettivo, se diventa cioè auto-eco-riflessività. (...) L'autoriflessività porta a preferire la ricerca-condivisa-con-altri alla ricerca-in-solitudine, perché l'autoosservazione, mancando della problematizzazione autentica che viene dal confronto col differente da sé, rischia di ridursi a una descrizione inerte, mancante di provocazioni trasformative»²³⁴.

Tutto ciò si pone in accordo con quanto detto nel primo paragrafo dove, lo ricordiamo, abbiamo affermato che la dimensione propria dell'uomo è quella della comunicazione significativa, che, fra le sue caratteristiche, ha quella dell'apertura all'altro diverso da sé. L'altro diventa interlocutore attivo, partecipe del proprio processo di crescita ma anche di quello altrui, nel quale interviene in modo diretto. Da questo assunto di base deriva la convinzione che «l'eterocontrollo è indispensabile per poter correggere errori riconducibili ad aspetti soggettivi della elaborazione concettuale, all'impostazione teorica di fondo che, proprio in quanto soggettiva, apparirà all'autore come corretta»²³⁵.

Sulla scorta delle riflessioni effettuate, possiamo sostenere che, nel caso dell'errore derivante dalla ragione, esso, sebbene impossibile da debellare in maniera definitiva, può essere previsto ed evitato nella gran parte dei casi. Le cause che portano sia all'errore sia allo sbaglio, perciò, possono essere identificate ed evitate proprio perché soggette a critica, universalizzabili e, quindi, discutibili nel tempo. In quest'ottica, «la limitatezza delle informazioni o degli errori cognitivi sono da considerare "mere interferenze" alle quali, almeno in linea di principio, si può porre rimedio»²³⁶. Pertanto, sebbene l'errore sia una caratteristica endemica anche della ragione oltre che dell'istinto, nel primo caso esso è maggiormente soggetto a controllo, dato che richiede caratteristiche specifiche perché avvenga. L'errore, infatti, «richiede 1) un giudizio; 2) uno stato di cose oltre ciò che il giudizio afferma, e conseguentemente differente dal giudizio stesso; 3) un soggetto che è erroneamente convinto che il giudizio è vero»²³⁷.

²³⁴ L. MORTARI, *Aver cura della vita della mente*, op. cit., pp. 306-307.

²³⁵ G. MANCA, "Le possibilità pedagogiche dell'errore", op. cit., p. 78.

²³⁶ C. BAGNOLI, *Il dilemma morale e i limiti della teoria etica*, op. cit., p.198.

²³⁷ L.W. KEELER, *The problem of error from Plato to Kant*, op. cit., p. 225.

Se la possibilità di rilevare una struttura dell'errore facilita gli atti di identificare ed evitare lo stesso, dobbiamo porre attenzione a non cadere nel rischio opposto, vale a dire nella convinzione che esistano schemi di ragionamento e controllo universalmente validi, quindi applicabili ad ogni situazione e completamente affidabili. Ogni schema risulta di grande utilità se si adatta perfettamente alla situazione a cui si riferisce; anche una piccola discrepanza fra le due realtà può provocare errori di notevole rilevanza. Possiamo pertanto dire che «gli schemi sono utili ma non garantiscono una decisione efficace. Il problema sta nel modo in cui vengono adoperati. Un eccessivo ricorso ad essi porta alla rigidità»²³⁸. Anche quest'ultima considerazione è di notevole importanza. Se ci si abitua a fare un uso eccessivo delle schematizzazioni, si rischia di diventare puri ed efficienti esecutori di ordini prestabiliti, ma incapaci di creare percorsi propri in base a ciò che richiedono le circostanze, aperti alla sterile via dello sbaglio e chiusi a quella, ben più proficua, dell'errore. Lo sbaglio può apparire meno grave, dato che dipende da cause contingenti e di scarso rilievo; all'opposto, secondo noi, esso è degno di maggiore imputazione poiché indica un coinvolgimento minore della persona nell'atto del giudizio. Commettere un errore vuol dire aver tentato una nuova via per ampliare la conoscenza, provando ad offrire, così, il proprio contributo all'umanità, non solamente applicando ciò che da altri era stato scoperto. Anche effettuando un errore compiamo una conquista, dato che non si sceglie semplicemente la strada non corrispondente alla realtà ma si capisce anche il perché di ciò, con la possibilità di rendere condivisibile tale conoscenza e di capire quando essa può essere riutilizzata e quando no. Proprio sulla base di tale convinzione, Popper non ha formulato un metodo ma ha elaborato una modalità di approccio ai problemi definita con il termine di critica. Questa, a suo dire, deve stare alla base di qualsiasi riflessione e deve essere trasmessa agli alunni, i quali, una volta compresa ed assimilata, avranno gli strumenti per creare conoscenza. Lo studioso, infatti, sogna «di poter un giorno fondare una scuola in cui si possa apprendere senza annoiarsi, e si sia stimolati a porre problemi e a discuterli; una scuola in cui non si debbano sentire risposte non sollecitate da domande non poste; in cui non si debba studiare al fine di superare gli esami»²³⁹.

Possiamo ora passare al secondo aspetto che distingue l'errore causato dall'istinto da quello scaturito dalla ragione, benché sia già stato accennato nella discussione riguardante la rilevazione di esso. Se l'errore dell'istinto permette di creare una casistica

²³⁸ A. LEIGH, *Le perfette decisioni* (trad. dall'inglese), op. cit., p. 32.

²³⁹ K.R. POPPER, *La ricerca non ha fine. Autobiografia intellettuale* (trad. dall'inglese), Armando Armando, Roma, 1976, p. 43.

utile alla previsione in situazioni simili, ma che non garantisce la propria spendibilità, l'errore della ragione, se compreso, offre la possibilità, una volta individuate le cause, di applicare queste, diventate criteri di valutazione, ad altre situazioni anche dissimili. Un errore particolare, pertanto, non si limita più ad una determinata e limitata realtà ma si estende anche ad altri ambiti, nei quali può svolgere il proprio lavoro di prevenzione. Questa, in realtà, non è svolta tanto dall'errore in sé, quanto dalla comprensione delle cause che lo hanno suscitato e che sono trasferibili in qualsiasi altro giudizio, dato che questo, considerato l'ambito della nostra attuale analisi, è un processo puramente logico. Al riguardo concordiamo decisamente con S. Agostino quando afferma che la verità si libera da ogni errore e che «ogni bellezza e forma del corpo sussiste grazie alla forma di tutte le cose, cioè alla verità»²⁴⁰. Siffatto processo, però, dà i suoi frutti solamente se la persona è disposta ad accettare il fallimento del proprio giudizio, rielaborandolo e traendo da esso precise conclusioni. L'atteggiamento di superbia ed eccessiva sicurezza nei propri mezzi, all'opposto, ostacola in modo determinante tale possibilità di crescita.

Fino ad ora abbiamo analizzato istinto e ragione in modo separato, come se la loro attività fosse indipendente. In realtà, come spiegato nella prima parte del capitolo, essi, nella maggior parte dei casi, agiscono in sincronia nell'elaborazione di un giudizio. La ragione critica l'intuizione dell'istinto. Pertanto, le considerazioni effettuate vanno sommate e valutate con attenzione in riferimento alla fase del giudizio che si sta attuando.

A conclusione di questa riflessione sull'impiego dell'errore derivante dal giudizio, possiamo affermare che esso si presenta come strumento di conoscenza poiché dà luogo a elementi da ricordare e da tener in considerazione per il futuro, se parliamo dell'istinto; permette di elaborare categorie di ragionamento universalmente valide e riutilizzabili in qualsiasi tipo di elaborazione, se parliamo della ragione.

Se passiamo alla scelta, ci troviamo dinnanzi ad uno scenario completamente differente. L'errore, come anticipato, si verifica nell'istante in cui l'atto nega i valori di riferimento presi in considerazione. Prima di giungere alla discussione di questa eventualità, è importante riflettere un istante sulla possibilità di commettere errori nella scelta dei valori da seguire. Tale problema non risulta essere di poca importanza; apre inoltre questioni di grande rilievo e di difficile soluzione. In precedenza abbiamo affermato che la scelta di un particolare valore è, in sostanza, un atto di fede, giustificabile con argomentazioni, ma la cui pretesa di universalità non è sostenibile. Tale posizione

²⁴⁰ S. AGOSTINO, *De libero arbitrio*, op. cit., p. 359.

potrebbe aprire la via al relativismo più spinto, ma la nostra tesi si oppone a tale possibilità. Tenteremo ora di spiegarne le motivazioni.

Nel momento in cui cerchiamo di individuare i nostri valori di riferimento, se ricerchiamo quelli che conducono ad un bene universale, dobbiamo necessariamente porci la domanda relativa alla possibilità della loro estensione. La riflessione su tale questione ci può aiutare ad avallare alcune proposte ed indurre a rifiutarne altre. Questa è, infatti, la logica che soggiace alle molteplici dichiarazioni dei diritti umani, come la "Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo" del 1989. Essa, sebbene non sottoscritta da tutte le nazioni della Terra, trova l'appoggio di gran parte delle medesime, pure se per cultura, per tradizioni, per orientamento politico e religioso molto differenti. Certo, anche l'universale accordo non garantirebbe la scelta di determinati valori, ma questa, secondo noi, non può essere ottenuta in alcun caso. La garanzia deriverebbe da un giudizio che corrisponde alla realtà. Il problema è che scegliere valori vuol dire scegliere cos'è l'uomo. Egli, però, essendo un'entità limite, dato che contemporaneamente ricopre i ruoli di oggetto indagato e soggetto indagante, non è qualcosa di stabilito ma è ciò che decide di essere. Maggiore è la capacità del singolo di immaginarsi a livello universale, come rappresentante di ogni individuo, poiché con ogni individuo si condivide la situazione di essere nel mondo, maggiore sarà la probabilità di assumere, come strumenti guida, valori che siano condivisibili dalla maggior parte delle persone e che, quindi, ci possano condurre al bene universale. Ad un certo punto, comunque, si deve compiere un salto nel vuoto, un balzo il cui punto d'atterraggio non è ben definibile, anche se ciò non significa che non esista. Considerato tutto ciò, secondo noi, non si può parlare di errore nell'opzione verso un valore, tutt'al più si può non condividerne l'assunzione, senza avere la pretesa, però, di definire quella come errata. D'ora in avanti, quando parleremo di errore nella scelta ci riferiremo all'incoerenza fra l'azione e il valore che si presume diriga l'atto. Una volta individuati i propri valori, sarà alquanto consequenziale notare se essi sono stati applicati ad una situazione concreta, dato che in previsione di essa sono stati scelti. Il vero problema, all'opposto, è l'adesione della volontà ad essi. Questa, infatti, come già illustrato, non si adegua automaticamente allo schema elaborato ma ha una propria autonomia, che va abituata al rispetto dei criteri assunti. Infatti, non pochi autori si pongono nell'ottica dell'errore nella scelta «come una mancanza di sensibilità morale»²⁴¹. Quest'ultima può essere sviluppata, affinata e resa di maggiore e più sicura fruizione. L'incertezza connessa con l'atto pratico impone una particolare attenzione alla

²⁴¹ C. BAGNOLI, *Il dilemma morale e i limiti della teoria etica*, op. cit., p. 199.

realizzazione dello stesso. L'avventatezza dell'atto, l'urgenza del momento e l'attrazione esercitata dall'interesse personale non sono componenti favorevoli per una scelta oculata. Questa, all'opposto, si contraddistingue per la prudenza, virtù che impone equilibrio ed attenzione. Nella teologia cristiana, inoltre, essa è la virtù il cui compito specifico coincide con la distinzione fra male e bene, quindi con la capacità di conseguire quest'ultimo. In questo senso la prudenza può essere stimata come «l'obiettivo ultimo di ogni sforzo educativo»²⁴², ed in particolar modo dell'educazione morale.

L'educando, se vuole ottenere l'autonomia che lo determina come persona matura, deve aver presente che la responsabilità delle proprie scelte la si assume in modo concreto non solamente accettando le conseguenze di quelle, ma impegnandosi con rigore e pazienza nel processo della loro realizzazione. Pertanto, si rende nuovamente attuale il tema della prudenza che aumenta la propria efficienza nel tempo. Essa è favorita da un temperamento qualificato dalla calma e dalla capacità di riflettere su se stessi e sulle situazioni in un'ottica temporale estesa, che coinvolga nell'analisi il passato, il presente e il futuro. Quest'ultimo, in modo particolare, diviene il riferimento principale verso il quale si rivolge l'attività della scelta, il parametro di giudizio per la valutazione di tale attività. Infatti, «l'attività, nella sua piena estensione, deve essere riportata, se si vuole cogliere il criterio del giudizio morale, alla previsione e alla predeterminazione delle conseguenze e dei risultati»²⁴³.

Scegliere con prudenza vuol dire non solamente farsi carico delle conseguenze delle proprie azioni una volta compiute, ma esercitare su di esse un vaglio critico prima che avvengano, così da poter ridurre al minimo le conseguenze negative. L'esperienza dei nostri errori ci spinge, se assumiamo come fine l'agire responsabile, a non commetterne più, soprattutto dello stesso tipo, e a comprendere che «l'esperienza con errori è la fonte dei nostri diritti»²⁴⁴. Questo fatto incentiva la prudenza che, di conseguenza, «è mestiere o arte che si apprende facendo; (...) abilità che si acquista attraverso lungo e paziente tirocinio»²⁴⁵.

Il naturale campanello d'allarme che identifica i nostri errori è il rimorso. Esso esiste non per pura casualità, ma perché la scelta errata conserva sempre una parte di coscienza. Tutt'al più, se non si è certi del proprio errore, si avrà il dubbio sulla scelta effettuata. Nel momento in cui, invece, ci si interroga sull'azione prima che essa venga

²⁴² P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, op. cit., p. 99.

²⁴³ W. FLITNER, J. DERBOLAV, *Problemi di etica pedagogica*, op. cit., p. 59.

²⁴⁴ A. DERSHOWITZ, *Rights from wrongs. A secular theory of the origins of rights*, Basic Books, New York, 2004, p. 114.

²⁴⁵ P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, op. cit., p. 98.

realizzata e si sceglie quell'opzione che rispetta chiaramente i valori assunti, non vi sarà alcun rimorso, benché tale azione possa essere vista da altri come non morale. Per farci un'idea di ciò possiamo pensare alla pena di morte, accettata in alcuni stati degli Stati Uniti d'America, paese generalmente considerato civile, ma assolutamente vietata dalla Comunità Europea, tanto che la sua abolizione è considerata una delle caratteristiche indispensabili ad ogni stato che ne voglia divenire nuovo membro. Il rimorso, però, è un semplice campanello d'allarme, indica cioè la presenza del pericolo ma non lo può più evitare. Se tale campanello d'allarme è lasciato suonare, senza porre la dovuta attenzione al messaggio che ci sta inviando, saremo destinati a doverne sopportare il fastidio per innumerevoli volte. Esso, infatti, non va trascurato, ma va pensato e continuamente rielaborato, solo alla fine accettato. Ricœur, a tal riguardo, parla di «oblio attivo», contrapposto a quello «passivo»²⁴⁶. Pertanto, solamente alla fine, quando «il rimorso è accettato (...) diventa pentimento in forma autentica»²⁴⁷, facendo sì che la persona possa iniziare quel cammino che la condurrà a sentirsi sgravata dall'errore commesso.

Il rimorso ci spinge al controllo delle azioni, con il fine di verificarne la validità nella prospettiva di un futuro miglioramento. La sua finalità, quindi, non deve essere, nel modo più assoluto, la punizione di se stessi, se effettuiamo un autocontrollo, o di altri, se parliamo di eterocontrollo. Il controllo, che comprende entrambe le forme appena citate, si propone di far prendere coscienza della situazione esistente al fine di migliorarla. Se tale analisi non dovesse essere effettuata, ogni evento rimarrebbe chiuso in se stesso ed il processo di crescita personale diverrebbe alquanto arduo e complicato. In quest'ottica «il controllo è quindi considerato un momento fondamentale, particolarmente formativo e non già punitivo»²⁴⁸. Quanto detto richiama il già introdotto tema dalla saggezza, secondo la definizione da noi elaborata. Il saggio non vive il proprio errore come fallimento personale ma come opportunità per il futuro, dato che lo sa proiettare in esso al fine di modificarlo. Pertanto, «la saggezza umana e l'esperienza (...) aiutano anche a portare il peso dell'errore»²⁴⁹, che non è, evidentemente, una passiva adeguazione ad esso, la quale mortificherebbe la natura umana, costretta in una situazione ed impossibilitata a modificarla. Colui che raggiunge tale maturità, paradossalmente, quando individua e comprende il proprio errore gioisce di tale fatto, senza sentirsi giudicato in maniera

²⁴⁶ P. RICŒUR, *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato* (trad. dal francese), Il Mulino, Bologna, 2004, p. 110.

²⁴⁷ R. ZAVALLONI, "Responsabilità personale tra colpa e perdono", in *Pedagogia e Vita*, 1985, 5, p. 469.

²⁴⁸ G. MANCA, "Le possibilità pedagogiche dell'errore", op. cit., p. 78.

²⁴⁹ C. NANNI, *Antropologia pedagogica*, LAS, Roma, 2002, p. 129.

inappellabile a causa di esso. Ecco perché «colui che trova la saggezza è felice, e chi la possiede è benedetto»²⁵⁰.

Quanto abbiamo detto rappresenta «il concetto base dell'impiego pedagogico-educativo dell'errore»²⁵¹. L'intervento pedagogico, essendo un'esperienza pratica, nella sua attuazione deve tenere conto dei valori che l'educatore porta con sé, ma deve anche considerare che l'oggetto del proprio agire è una persona, portatrice anch'essa di determinati valori. Se l'educatore non può rinunciare alle proprie convinzioni per non urtare l'educando, è altrettanto vero che non deve imporle a tutti i costi, in ragione di quanto abbiamo antecedentemente detto sulla natura dei valori. L'agire educativo auspica il cambiamento, in meglio, di una situazione presente, nella consapevolezza che qualsiasi mutazione, indipendentemente dall'esito positivo o negativo, conduce ad una nuova situazione dalla quale non si può far ritorno ma che tutt'al più, in caso di esito non soddisfacente dell'intervento, può diventare oggetto di una nuova riflessione ed azione.

La domanda riguardante la giustificazione dell'atto educativo deve proporsi costantemente all'educatore, nella consapevolezza che «la logica del procedere “per tentativi ed errori” (...) non può aspirare ad alcuna legittimità in campo educativo, proprio in quanto l'impossibilità di ritornare al punto di partenza conduce semmai alla progressiva costituzione di sempre nuovi punti di partenza con cui di volta in volta fare i conti»²⁵². Ne consegue che la prima domanda che l'educatore deve porsi concerne il proprio possibile errore, non tanto quello della persona in crescita a lui affidata. Sempre citando Bertolini, possiamo affermare che «si impone all'educatore una sempre vigile consapevolezza su ciò che dice e su ciò che fa. (...) La sua professionalità esige comunque un elevato senso di responsabilità e di consapevolezza ed una conseguente capacità di compensare semmai gli errori commessi con adeguati interventi, da lui riconosciuti però come nuove esperienze e non come “sostitutivi” di quelli giudicati o risultati successivamente non soddisfacenti»²⁵³.

Dopo aver tentato di approfondire la tesi dell'errore come strumento di conoscenza, possiamo effettuare alcune considerazioni conclusive. L'errore ha connaturata in sé una forza che, se interpretata ed impiegata nel modo corretto, si palesa come strumento di incredibile utilità nel processo conoscitivo e di crescita personale. In contrapposizione a

²⁵⁰ G.R. EVANS, *Getting it wrong: the medieval epistemology of error*, op. cit., p. 208.

²⁵¹ L. PATI, *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per i minori in condizione di disagio esistenziale*, op. cit., p. 70.

²⁵² P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico, Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, op. cit., p. 187.

²⁵³ Ibidem, p. 189.

ciò, un impiego negativo di esso porta allo svilimento e ad un senso di impotenza che, facilmente, può innescare una reazione di sempre crescente timore rispetto ad un giudizio o ad una scelta che presentano difficoltà ed incertezze. È, perciò, compito dell'insegnante e dell'educatore non caricare negativamente le persone ad essi affidate con il peso dei loro errori. Questi, però, non vanno trascurati, ma fatti presenti per porre in risalto la necessità di un nuovo orientamento del proprio agire, ponendo in risalto il fine positivo a cui si tende e non la base negativa da cui si muove. Ogni persona dovrebbe avvertire dentro di sé l'errore come una scarica d'adrenalina che, nonostante derivi da una sensazione di paura, si traduce in catalizzatore ed amplificatore dell'energia che ognuno possiede. Sono illuminanti le parole di N.L. Tolstoj riportate e commentate in un volume di V. Sklovskij. Il famoso romanziere russo, circa la difficoltà di un amico nel compiere il proprio lavoro, scrisse: «Conosco molto bene questa sensazione – addirittura, ora, negli ultimi tempi, la sto provando: tutto parrebbe pronto per scrivere – per compiere il proprio dovere terreno, ma manca la spinta della fede in se stessi, nell'importanza della causa, manca l'energia dell'errore; quella spontanea energia terrena, che è impossibile inventare²⁵⁴». Non si deve temere l'errore e nemmeno amarlo tanto da desiderarlo: sarebbe un atto ipocrita. Semplicemente non si deve averne paura, così da riuscire a gestire il disagio che, inevitabilmente, crea ad ogni persona impegnata in un qualsiasi tipo di cammino. Solamente assunta questa prospettiva potremo trarre da esso tutto il beneficio che può offrire.

5. L'uomo come essere capace di riscattarsi dall'errore

L'errore è una realtà endemica all'essere umano e, perciò, inevitabile. Tale tesi ci porta, conseguentemente, ad affermare che una persona non può essere valutata in modo negativo e definitivo sulla base di uno o più errori, altrimenti ci troveremmo tutti nella condizione di essere perennemente sotto accusa. Non solo; se adottassimo tale ottica l'uomo verrebbe continuamente caricato del peso di ogni suo errore, che finirebbe con il diventare un fardello insopportabile per chiunque. A livello razionale, pertanto, si è portati a tentare di comprendere ogni errore senza estremizzarne le conseguenze, movendo dal presupposto ottimistico che la strada della perfettibilità è percorribile. L'idea di questa via come un percorso tortuoso, irto e colmo di insidie, ci fa accettare la possibilità di una o più eventuali cadute e di un incedere lento ed affannoso, il quale, tuttavia, rappresenta l'unico mezzo per giungere alla vetta della conoscenza. Questa, infatti, si pone oltre il livello

²⁵⁴ Cfr. V. SKLOVSKIJ, *L'energia dell'errore* (trad. dal russo), Editori Riuniti, Roma, 1984, p. 37.

quotidiano della riflessione, richiedendo all'uomo impegno e dedizione totali. Cosa ancora più importante, però, è che essa si presenta come un obiettivo che deve essere perseguito, poiché «l'uomo (...) non si realizza se non nella conoscenza»²⁵⁵.

L'ottimismo a cui facevamo riferimento si basa sull'idea del futuro come apertura, come opportunità e come possibilità. Il futuro, pertanto, è visto come qualcosa che si rinnova di continuo sulla base di quello che noi vogliamo diventi, in considerazione, certamente, delle circostanze ambientali e dell'interazione con le altre persone. Questo spazio di apertura, incerto ma esistente, è la possibilità, considerata «come l'orizzonte per il quale l'essere si costituisce sempre di nuovo, (...) per il quale l'essere (...) si fa storia non secondo la forma della certezza o della necessità, ma secondo la forma dell'apertura, del rischio, del non-totalmente-prevedibile»²⁵⁶. Questa prospettiva, oltre che da una riflessione razionale sul processo di sviluppo della conoscenza, deriva da un intrinseco ottimismo, che poggia sulla fiducia nelle proprie e nelle altrui capacità, nonché sulle buone intenzioni del prossimo. Inoltre, per far ritorno ad un tema a noi ormai caro, la negazione della suddetta apertura negherebbe all'uomo la libertà, annullata dall'insorgere dell'errore nella vita.

Da tali presupposti possiamo dedurre che l'ottica opposta a quella proposta può essere definita come pessimismo, identificato da Kant come «il male radicale»²⁵⁷. L'autore tedesco elabora tale definizione per sottolineare che le persone pessimiste non riescono ad immaginare ciò che ancora non è se non in prospettiva negativa, attivando un circolo vizioso che, alla situazione iniziale di negatività, aggiunge male su male, tendendo a mortificare la persona piuttosto che ad avvalorarla come soggetto capace di raggiungere una situazione esistenziale conforme alla propria natura. L'idea di un percorso aperto alla possibilità è la condizione necessaria alla concezione dell'uomo come essere contraddistinto dall'educazione. Solamente tramite essa, infatti, ogni persona può tendere a quei traguardi che si pone e che considera degni di attenzione e fatica per essere raggiunti. Questo naturale desiderio verso ciò che deve essere e che può essere rappresenta lo stimolo ad un moto incessante, spinto da energia sempre nuova e vigorosa. È per questo che «l'educabilità dell'uomo viene (...) pensata nei termini della perfettibilità. La formazione del soggetto è definita da un movimento che è sempre volto a ricomprendere e a ridefinire la propria forma in ragione di un ulteriore cambiamento, che si

²⁵⁵ G. FLORES D'ARCAIS, C. XODO CEGOLON, *Intervista alla pedagogia*, op. cit., p. 107.

²⁵⁶ P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico, Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, op. cit., p. 181.

²⁵⁷ H. COHEN, *Etica della volontà pura*, op. cit., p. 449.

offre al singolo come occasione di perfezionamento»²⁵⁸. In tutto ciò vi è necessariamente connaturata una propensione a credere che tale cambiamento possa andare nella direzione della perfezione anche quando la situazione esistenziale del soggetto si presenta come particolarmente complicata e carica di profonda sofferenza. L'educatore, quindi, anche contro i dati concreti e le riflessioni della ragione, ha da coltivare nel proprio lavoro la convinzione, anche a costo che sia illusione, che ogni situazione può essere recuperata. Soltanto ponendosi verso l'educando con questo atteggiamento, riuscirà a trasmettergli l'energia necessaria a non lasciarsi abbattere dalle circostanze e a renderlo autore del proprio progetto esistenziale. Il lavoro educativo sembra fondarsi sulla speranza, necessaria a «costruire un discorso pedagogico ed una conseguente prassi educativa finalmente corretti, attraverso i quali cioè l'uomo di domani riesca a riconquistare (...) le fondamentali unità di senso, capaci di orientare opportunamente la sua esistenza»²⁵⁹.

L'idea della possibilità e della speranza come categorie endemiche della riflessione pedagogica è sostenuta anche dalla ricerca in altri ambiti. Ancora una volta richiamiamo le ricerche di L. Von Bertalanffy che, interpretando la realtà alla stregua di un sistema ed applicandone le categorie anche alla persona, sostiene che differenti organismi, pur muovendo da situazioni iniziali alquanto disomogenee, possono raggiungere i medesimi traguardi. Su tale convinzione lo studioso sostiene che «se, in un sistema aperto, si raggiunge uno stato stazionario, quest'ultimo è indipendente dalle condizioni iniziali ed è unicamente determinato dai parametri del sistema, e cioè dai ritmi di reazione e di trasporto. È questa la cosiddetta equifinalità»²⁶⁰. Essa, essendo un concetto elaborato in riferimento ad ogni tipologia di sistema aperto, vale anche per le persone ed avvalora, su basi scientifiche, il concetto di speranza di cui abbiamo appena parlato. A tale categoria di riflessione va aggiunta quella della responsabilità.

Se è vero che il cammino dell'uomo può essere modificato e che il contributo altrui a tale processo ha un peso significativo, è necessario che la persona partecipi attivamente a tale attività, dato che un atteggiamento di chiusura e di rifiuto invaliderebbe ogni tentativo di cambiamento. La persona, pertanto, in termini più o meno determinanti, è responsabile diretta del cammino che la vede protagonista, è artefice della propria storia. Vivere significa, tramite un apprendistato che dura tutta l'esistenza, divenire «capaci di

²⁵⁸ S. NOSARI, *L'educabilità*, La Scuola, Brescia, 2002, p. 11.

²⁵⁹ P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico, Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, op. cit., p.145.

²⁶⁰ L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, op. cit., p. 226.

scegliere: nel divenire se stesso, l'uomo prende la forma di un soggetto che sceglie. (...) Divenire se stessi significa essere capaci di responsabilità, quindi prender forma di un soggetto di responsabilità»²⁶¹. Ci è sembrato significativo porre l'accento sulla questione temporale. L'essere umano non si percepisce causa delle proprie azioni fin dalla nascita e, spesso, anche in età matura, tende ad attribuire la responsabilità dei propri atti a terzi o a condizioni ambientali immodificabili e influenti in maniera quasi deterministica sul processo della scelta. All'opposto, una persona matura e responsabile dovrebbe riuscire a valutare con attenzione quanto di direttamente suo è presente in ogni scelta, arrivando a notare che, sebbene spronata da molteplici fattori anche non tutti conoscibili, nessun atto potrebbe avvenire al di fuori dell'assenso della propria volontà. Ecco che «essere responsabili non può significare altro che concepirsi all'origine dei propri comportamenti, ossia rispondere, per così dire, di sé e di tutto ciò in cui siamo direttamente implicati»²⁶².

L'idea della fondamentale responsabilità del singolo rispetto alle proprie azioni è sostenuta in vari ambiti di riflessione. Fra essi, ci pare di indiscutibile rilievo quello del diritto penale. Esso, infatti, si appropria il diritto di giudicare l'operato altrui e di imporre conseguenze sulla base di tale valutazione. Tale processo si basa sull'idea che «tutte le persone sono capaci di commettere crimini eccetto (...) le persone che hanno commesso l'atto imputatogli senza esserne coscienti»²⁶³. Questa citazione, tratta dal Codice Penale della California, esprime un concetto presente in ogni altra nazione di stampo democratico, per la quale nessun uomo può essere accusato di un reato se non è padrone delle proprie azioni. Lo stato di incoscienza, che porta alla non imputabilità, non gli è ascrivibile e, pertanto, lo solleva sia dalla colpa sia dal dolo, essendo considerato come una patologia. Questa riflessione, che apparentemente esula dal nostro campo d'indagine, ci sprona ad una breve ma significativa considerazione. La persona che commette un reato, o che più in generale agisce nella prospettiva del male senza esserne cosciente, difficilmente potrà essere recuperata e potrà garantire un comportamento conforme alla legge per il futuro. All'opposto, una persona sana di mente e cosciente della propria responsabilità rispetto alle proprie azioni potrà, forse, per il tramite di un cammino di ricupero, comprendere quale sia la direzione da dare alla propria esistenza e gestirne positivamente il dispiegarsi. Con ciò non vogliamo affermare che la persona incapace di intendere e volere vada internata, dato che non possiamo cambiarne il futuro, e nemmeno

²⁶¹ S. NOSARI, *L'educabilità*, op. cit., p. 80.

²⁶² P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico, Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, op. cit., p. 141.

²⁶³ A. OKSENBURG RORTY, *The many faces of evil: historical perspectives*, op. cit., p. 328.

che il responsabile di un reato non vada assolutamente punito. Quello che desideriamo sottolineare è che nella persona cosciente del proprio agire possiamo trovare uno spazio di apertura e di speranza verso il futuro e che tale strada, a livello morale, non può essere trascurata.

Cosa intendiamo con il termine riscatto? Impieghiamo il termine per indicare quel processo che conduce all'equilibrio fra due situazioni, così da poter essere giudicate come uguali. Più correttamente, il riscatto si riferisce ad un'unica situazione che è mutata nello scorrere del tempo e che si vuole riportare allo stato iniziale delle cose, dato che esso è considerato corretto. Tale cambiamento è dovuto ad un evento che rompe l'iniziale equilibrio di armonia nella direzione di un nuovo stato valutato come ingiusto. Se il cambiamento migliorasse la situazione esistente, nessuno si sentirebbe in dovere di far ritorno alla precedente condizione. Il riscatto, perciò, si riferisce ad una nuova realtà non accettabile, perché percepita come sbagliata, e si costituisce come il tentativo di ricreare l'equilibrio perduto.

Una considerazione va immediatamente fatta. Secondo la nostra opinione, in realtà, non è pensabile che una situazione, una volta mutata, possa essere riportata al precedente stato senza che vi siano differenze fra i due momenti. Infatti, nel giudicare una situazione non ci riferiamo solamente alle caratteristiche che possiede in quell'istante ma anche alla storia che ha portato al suo stato. Ecco che, obbligatoriamente, l'evento che altera l'equilibrio e il processo che tenta di ristabilirlo lasciano tracce indelebili sulla nuova situazione che, pertanto, non potrà essere mai identica a quella originaria e di riferimento. Un'analisi delle sole caratteristiche effettivamente rilevabili condurrebbe alla considerazione prettamente empirica ed utilitaristica di un vissuto che, secondo la prospettiva da noi assunta, non si può in alcun modo ridurre ad un insieme di dati statistici o quantitativi. Il riscatto, pertanto, può essere considerato come un processo che nasce dal passato (rottura dell'equilibrio), si gioca nel presente (azione riparatrice) e si orienta verso il futuro (ricostruzione dell'equilibrio). Questo processo, però, non può muovere dall'illusione di ricreare esattamente ciò che è stato, bensì dalla speranza di giungere ad una situazione che possa sostituire quella antecedente. L'elemento che rompe l'equilibrio possiamo definirlo come errore.

Anche in questo caso, per riflettere sul concetto di riscatto, procederemo secondo uno schema ormai collaudato. Data la definizione appena elaborata del termine in questione, tenteremo di comprendere secondo quale prospettiva possiamo parlare di riscatto nel giudizio e nella scelta.

Prendiamo avvio dal giudizio. Esso è pura attività teoretica e, in quanto tale, non cambia la situazione pratica; ciò, lo ricordiamo, avverrebbe solo con il conseguente intervento della volontà. Una critica a quanto detto potrebbe essere immediatamente sollevata. Spesso si afferma che le parole hanno più potere dei fatti e, secondo noi, questo è vero. Inoltre, grazie all'esperienza sviluppata nella storia e all'assunzione di determinati valori, viviamo in una società che ha eletto a criterio valutativo delle dispute la discussione ragionata e non l'affermazione della forza bruta. Balza subito alla mente la riflessione popperiana sul concetto di democrazia e, soprattutto, sulla gestione del potere in essa. Il filosofo austriaco, riflettendo sulle forme di potere, le classifica in due fondamentali gruppi, affermando che «esistono solo due forme di governo: quelle che mettono i governati in condizione di liberarsi dei loro governanti senza spargimento di sangue, e quelle che non glielo permettono, o lo permettono solo con lo spargimento di sangue. La prima di queste forme di governo è abitualmente chiamata democrazia, la seconda tirannide o dittatura. Ma qui non ci interessa il nome, bensì la cosa»²⁶⁴. Secondo quanto rilevato, si sostiene che in una società civile il potere debba essere affidato alle parole e alle idee che esse rappresentano, non ai fatti, soprattutto se espressione di arroganza e prevaricazione. Il giudizio, pertanto, appare come attività con riscontri pratici anche di fondamentale rilievo. Questo, però, avviene solamente nel momento in cui esso è comunicato al fine di convincere qualcun altro di una propria idea o per indurlo a fare qualcosa. In questo caso non parliamo più di giudizio puro, ma di giudizio a cui fa seguito la volontà di diffonderlo per raggiungere un ben determinato fine. Si ha, quindi, l'atto pratico della comunicazione. Se, all'opposto, ragioniamo in riguardo al giudizio vero e proprio rimaniamo nel mondo delle idee, senza scalfire nemmeno quello dell'atto, limitando la nostra riflessione alla valutazione della corrispondenza fra un'ipotesi sostenuta e la realtà delle cose.

La conoscibilità del fatto rappresenta un principio necessario al giudizio, poiché è quella condizione che permette di giungere, o tentare di raggiungere, la conoscenza. Se viene meno tale dimensione, il percorso intrapreso perde la sua validità e il giudizio si rende vano. In quest'ottica, alcuni autori, ampliando un concetto dal campo pratico al campo del teoretico, affermano che «la bontà sta nella conoscibilità»²⁶⁵, proprio per sottolineare la chiusura di prospettiva e il declino che si avrebbe se i fatti non potessero essere analizzati e valutati. L'essere conoscibili non garantisce, però, la conoscenza degli oggetti analizzati; abbiamo già visto quali possono essere le cause dell'errore nel giudizio e come l'errore può essere riutilizzato. Quello che dovremo fare, ora, è capire cosa

²⁶⁴ K.R. POPPER, *Alla ricerca di un mondo migliore*, op. cit., p. 224.

²⁶⁵ L. NUTRIMENTO, *La definizione del bene in relazione al problema dell'ottimismo*, op. cit., p. 14.

comporta un'idea sbagliata, quale disagio implica e come risolvere quest'ultimo. Il giudizio errato, una volta individuato e rielaborato, può essere, in linea teorica, semplicemente sostituito da quello nuovo, nella speranza che quest'ultimo si avvicini maggiormente alla realtà dei fatti. Tale atto non comporta alcuna altra implicazione, in quanto concerne solamente il mondo delle idee, le quali sono entità astratte, isolate dal resto del creato e i cui collegamenti fra di esse sono una nostra supposizione. Esattamente nello stesso modo in cui li supponiamo, tali collegamenti li possiamo negare per immaginarne e verificarne di nuovi. Il riscatto nel giudizio, vale a dire quel processo che risolve la situazione errata, pertanto, non comporta alcuna questione di particolare rilevanza, se non l'individuazione dell'errore e il problema, sempre impellente, dell'elaborazione di un nuovo giudizio. La questione, purtroppo, non è di così facile soluzione. Riscattare un giudizio errato significa accettare consapevolmente il proprio errore, concepire il proprio essere creature fallibili la cui credibilità della valutazione viene messa in discussione.

Il discorso prende ora due vie: la prima concerne la fiducia che una persona conserva nelle proprie possibilità, nonostante l'errore; la seconda riguarda la fiducia che altre persone mantengono nei nostri confronti in seguito alla rilevazione del fallo commesso. A monte di questi due percorsi va fatta una riflessione. L'unica posizione utile ad un positivo cammino nell'ottica del riscatto è quella della modestia. Tale posizione, infatti, implica l'accettazione della propria fallibilità. Questo fatto, però, non porta all'umiliazione della persona, che finisce con il percepirsi inadeguata ad ogni situazione, bensì alla disposizione a verificare, controllare e rielaborare le proprie idee, ritenute valide, poggiando su argomentazioni, ma solo fino a quando non vengono confutate. La confutazione, sulla scia di quanto affermato ed illustrato da Popper, rappresenta un passo verso la conoscenza. Inoltre, bisogna imparare a convivere con l'idea che qualsiasi ipotesi non possiede in sé alcun criterio di certezza e, pertanto, per quanto a lungo possa conservare la sua validità, sarà sempre soggetta al dubbio.

Per tentare di raggiungere la conoscenza, dobbiamo imparare che l'unico strumento veramente valido è il dubbio. «La scepsti conduce alla critica. E la modestia è la virtù della critica, la virtù che rende sensibili alle lacune e ai limiti del sapere»²⁶⁶. Invece, se ci arrocciamo sul piedistallo della presunzione di aver raggiunto la verità, non lasceremo spazio ad alcun miglioramento personale. La presunzione si trasformerà in superbia e questa, poi, in odio e rifiuto di ogni posizione differente dalla nostra. La fiducia verso se stessi, se si è convinti di quanto detto, non deve crollare. È indubbio che accorgersi di

²⁶⁶ H. COHEN, *Etica della volontà pura*, op. cit., p. 381.

commettere errori a brevissima distanza l'uno dall'altro, magari banali e grossolani, può porre questioni sulla propria affidabilità. Forse, in questo caso, va esaminato e riconsiderato l'impiego stesso degli strumenti di giudizio, ricordandosi, inoltre, che, se è vero che gli strumenti sono identici per tutti, è anche vero che il loro utilizzo varia sia in base alle capacità personali sia in funzione dell'abitudine a farne uso. È proprio per tale condivisione universale che una teoria, sebbene criticata e confutata, difficilmente non contiene almeno qualche elemento di verità e, continuando su questa scia, è sempre per tale fatto che spesso si difendono ad oltranza le proprie posizioni, proseguendo a sottolinearne gli aspetti forti e tralasciando quelli lacunosi. Quando la confutazione è effettuata da una persona in riguardo all'idea di qualcun altro subentra, oltre alla possibile sfiducia in se stessi, il timore dello screditamento altrui nei propri confronti. In questo secondo caso il riscatto consiste nell'elaborare un nuovo giudizio, più accurato ed attento, solo questo potrà riscattarci. Infatti, se non agiamo in questo senso l'ultima valutazione su di noi sarà quella concernente la confutazione della nostra teoria, che verrà inevitabilmente equiparata ad un nostro fallimento. Tale tipo di valutazione deriverà non tanto dalla discordanza rilevata fra quanto detto e ciò che è, quanto dal fatto che quella specifica rilevazione è coincisa con l'arresto del processo conoscitivo da parte del soggetto. La sfiducia che gli altri possono provare nei nostri confronti è, pertanto, derivante da quella che proviamo verso noi stessi e che blocca il processo conoscitivo. L'unico modo per riscattare l'errore consiste nel rimettersi in gioco in prima persona e riavviare il processo interrotto, rilanciando se stessi e la propria credibilità, nulla di più. Da tutto ciò fa seguito la convinzione che «lo scopo (...) non è l'eliminazione dell'errore, bensì la tolleranza del sistema nei confronti dell'errore stesso»²⁶⁷. Solamente quando non verremo più appesantiti insensatamente da un carico che non ha ragione d'essere potremo effettuare il riscatto tanto agognato dell'errore nel giudizio. Questa situazione di consapevolezza del proprio essere fallibili e della possibilità del riscatto ci riconcilia con noi stessi, tanto da farci sentire soddisfatti e felici se ci muoviamo nella direzione indicata. Per questo possiamo notare che, solitamente, «la modestia arreca la contentezza di sé»²⁶⁸.

Passiamo ora alla scelta. Tale atto è di natura pratica. L'errore nella scelta, abbiamo compreso, consiste nella realizzazione di un atto che non va nella direzione della completezza dell'essere e che si oppone a quelli che abbiamo identificato come i nostri valori di riferimento. Pertanto, erro quando vado nella direzione del male. Questa affermazione può apparire banale e scontata ma non è così. È importante sottolineare,

²⁶⁷ J. REASON, *L'errore umano* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 1994, p. 393.

²⁶⁸ H. COHEN, *Etica della volontà pura*, op. cit., p. 394.

infatti, che quest'ultimo termine si lega esclusivamente a quest'ambito d'indagine, che «il problema del male (...) concerne unicamente la sfera pratica»²⁶⁹. Avere ben chiara la collocazione di questo termine ci fa capire le ragioni per cui il termine errore assume, necessariamente, significati differenti in base al campo d'indagine preso in considerazione. Parlare di errore secondo un'unica prospettiva significa sminuire la complessità dell'oggetto in analisi e trascurare di attribuirgli aspetti che gli sono peculiari. Se parliamo di scelta, l'abbiamo già evidenziato, non possiamo non rilevare una dose, più o meno elevata, di volontarietà nell'adempimento dell'atto. Solamente quando agiamo indipendentemente dalla nostra coscienza e volontà non ci riteniamo responsabili del fatto compiuto e, pertanto, anche rilevando un errore non gli attribuiamo alcun peso. Ne consegue che, se parliamo di male, «intenzione ed errore sono due concetti inscindibili»²⁷⁰. La prima, inoltre, unitamente alla possibilità di immaginare le conseguenze di un'azione, è la caratteristica che distingue l'uomo dall'animale ed, infatti, è grazie ad essa che «diventa possibile una vera direzionalità verso il fine»²⁷¹. L'errore nella scelta può compiersi secondo due direttive apparentemente irrilevanti, poiché possono essere entrambe considerate portatrici di male, ma che ci condurranno presto ad una riflessione fondamentale per il fine della nostra attuale ricerca, vale a dire la definizione della possibilità del riscatto nella scelta. Il compimento del male può essere attuato contro se stessi o contro altri. Iniziamo dal primo caso e pensiamo ad un atto violento quale l'infliggersi una ferita con un coltello. Nel momento in cui una persona compie tale atto verso se stessa si parla di autolesionismo; a nessuno passa per la testa l'idea che quella persona si debba riscattare per aver commesso quel male. L'atteggiamento consueto di terze persone si incarna nello stupore per tale azione e nel legare l'atto ad una psicopatologia dell'individuo. Di conseguenza, si tentano di capire le motivazioni del disagio che ha portato a tutto ciò e a quali interventi potrebbero togliere la persona dalla situazione problematica in cui si trova, di cui l'autolesione è il sintomo. L'azione che più abitualmente ne deriva è l'affidamento della persona ad uno psicologo o ad uno psicoterapeuta; così facendo quell'individuo diviene un paziente, malato di una qualche astratta patologia e, pertanto, non responsabile delle proprie scelte. Nessuno terrebbe mai in considerazione, nemmeno per un istante, l'idea di punire quell'atto, di chiedere qualcosa in cambio del male commesso.

²⁶⁹ P. RICŒUR, *Il male. Una sfida alla filosofia e alla teologia*, op. cit., p. 32

²⁷⁰ J. REASON, *L'errore umano*, op. cit., p. 37.

²⁷¹ L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, op. cit., p. 376.

Se passiamo al caso del male compiuto verso altri la questione si complica non poco. La possibilità di errare e di coinvolgere con tale atto l'esistenza altrui solleva tante e rilevanti questioni da poter affermare che, forse, «la fallibilità è il centro della questione umana in generale e di quella etica in particolare»²⁷². Addentriamoci passo passo in tale questione. Nel momento in cui danneggiamo qualcuno, questi pretenderà sempre un bene che compensi il danno subito. Tale risarcimento dovrebbe, in teoria, riscattare l'errore commesso. La sua richiesta, pertanto, deriva da chi subisce il torto, tant'è che è questa persona ad avere la pretesa di stabilire con correttezza l'entità del compenso. L'opinione del reo, circa ciò che dovrebbe offrire in opposizione all'errore commesso, non viene generalmente considerata. Il riscatto, pertanto, è una questione sociale creata sia al fine di recuperare il privilegio perduto sia per gestire l'incapacità di sopportare il male. Quest'ultima, in particolar modo, quando è accentuata, fa sì che il riscatto assuma dimensioni enormi, fino alla richiesta, secondo noi assurda, dell'ergastolo e della pena di morte. L'assurdità di queste due pretese giace nel fatto che, in entrambi i casi, al reo non è lasciata la possibilità del riscatto.

L'ergastolo, non avendo un termine ultimo previsto, può essere interpretato in due modi. Il primo fa coincidere il termine della pena, e pertanto il recupero della propria condizione naturale, con la morte del reo. Il secondo, quello che per noi rappresenta la realtà dei fatti, vede l'ergastolo come la negazione della possibilità del recupero, per cui la persona viene messa in condizione di non nuocere fino al termine dei suoi giorni. La pena di morte è un'esasperazione di quest'ultima interpretazione; essa, infatti, non solo nega il recupero, ma, sulla base di un disprezzo più totale del reo, toglie anche il diritto di vivere, accelerando il processo che porta alla conclusione dell'esistenza. In ogni caso, sia l'ergastolo sia la pena di morte sanciscono l'impossibilità del riscatto e si prefiggono come unico scopo l'individuazione e la reclusione del male entro mura sicure. La pena, pertanto, diviene null'altro che un tentativo di acquisizione di sicurezza e una cura momentanea alla rabbia provata per il torto subito, non l'offerta della possibilità del riscatto per il reo. Quando, invece, il riscatto viene richiesto al fine di recuperare il privilegio perduto, si rendono necessarie considerazioni di diversa natura. Come abbiamo già detto, potremmo considerare riscattata una situazione nel momento in cui viene ricreata, in modo esatto, quella antecedente l'accadere dell'atto maligno. In questa prospettiva si rendono necessarie due riflessioni. La prima concerne il fatto che una situazione non può essere identificata solamente tramite le caratteristiche oggettive che la determinano nell'istante.

²⁷² I. PASCAL, *È possibile perdonare?*, op. cit., p. 80.

All'opposto, essa comprende le emozioni e i vissuti che hanno portato alla situazione apparentemente descrivibile tramite determinanti empiriche. Un esempio, anche banale, può aiutarci a comprendere quanto detto. Immaginiamo che ci venga rubato il portafoglio e che il ladro, colpito da sensi di colpa, dopo qualche giorno ce lo faccia riavere con tutti i soldi e i documenti che conteneva. La nostra situazione, una volta riavuto l'oggetto, non presenta apparentemente variazioni rispetto a prima: stessi soldi e stessi documenti. Il vissuto che intercorre fra i due atti, però, non ci è indifferente. Infatti, subito il furto, avremo provato rabbia, saremo andati dai carabinieri per la denuncia, ci saremo ingegnati per rimediare momentaneamente alla mancanza di patente, carta di credito e così via. Anche riavuto il portafoglio, tutti questi vissuti rimarranno con noi, come il disagio provato per l'assenza dei vari documenti e la rabbia derivante dal furto degli stessi. È evidente, quindi, che risulta difficile pensare di ricostruire esattamente ciò che è stato. Potremo avvicinarci a tale situazione, ma i vissuti che sono annessi alla situazione concreta non possono essere cancellati. Difficilmente qualcuno, riavuto il portafoglio, non proverà, comunque, un senso di indisposizione verso il ladro, se non altro per i disagi che il furto ha comportato. La seconda considerazione da compiere è questa. Abbiamo appena preso in esame un caso alquanto semplice, nel quale era implicato un bene puramente materiale, un oggetto concreto, comunque sostituibile senza tanta difficoltà. Pensiamo, invece, ad un evento di diversa natura. In un incidente stradale una persona causa, sebbene in modo totalmente involontario, un danno permanente ad un'altra che, di conseguenza, viene costretta sulla sedia a rotelle per il resto della sua vita. In nessun caso, pertanto, potrà essere ricostruita la situazione antecedente l'incidente, dato che il danno è permanente. Qualsiasi tipologia di contropartita richiesta non servirà a restituire la salute alla persona infortunata. Un risarcimento economico potrà aiutare, tutt'al più, a sostenere le spese mediche che saranno necessarie. Il ritiro della patente o una pena carceraria nei confronti del reo non serviranno altro che a placare la rabbia e la frustrazione provate dalla vittima, facendoci ricadere nel caso antecedente. Anche in questa occasione, di conseguenza, non è possibile parlare di riscatto nell'accezione da noi considerata: ricostruire il passato è impensabile. Solo una possibilità ci può togliere da questo imbarazzo. Questa coincide con il fatto che la vittima, dopo aver ricevuto una ricompensa più o meno condivisibile e che comunque non restituirà alla situazione le sue caratteristiche originali, decida di considerare risolta la questione e rinunci ad ogni impulso di rabbia e ulteriore rivendicazione nei confronti del reo. A questo punto possiamo dire che, nell'ambito della scelta, non possiamo parlare di riscatto come di un atto che risolve la situazione

problematica creatasi. Esso può essere inteso come il cambiamento di prospettiva effettuato da chi ha commesso il male al fine di non arrecare altro a nessuno, compreso se stesso. A questo mutamento, quando sono coinvolte seconde persone, va aggiunta l'offerta di fiducia che chi ha subito il danno deve porgere a chi lo ha commesso. Quest'ultimo fatto, a nostro parere, non è necessario al riscatto in sé, ma lo rende più efficace. Infatti, anche una profonda comprensione dell'errore commesso ed una radicale svolta nel modo di agire lascerà sempre un senso di colpa nel momento in cui la persona colpita negativamente dalla nostra azione proverà sentimenti di rabbia, rivalsa e colpevolizzazione nei nostri confronti. Il riscatto che effettuiamo con noi stessi è bene che sia riconosciuto ed accettato, così da coinvolgere tutte quelle persone che la scelta, proprio perché attività pratica, va a toccare direttamente.

Da quanto detto, possiamo affermare che l'errore nella scelta diviene tragico quando degenera nella volontaria e continua reiterazione di esso. A questo punto esso si trasforma in «vizio, che può agire solo con esclusione di tutti gli impulsi sociali e si presenta come solitario non sopportando il suo eguale né da questo essendo sopportato, e perciò deve essere o signore di schiavi o esso stesso schiavo, è abominevole o abietto»²⁷³. Si ottiene il riscatto quando ci si riesce a porre nella situazione opposta, la virtù, il cui «carattere (...) non è stato mai riposto in quel che essa frutta, ma nella disposizione da cui sorge»²⁷⁴. L'idea che la virtù risieda nell'intenzione e non nel risultato dell'azione ci tutela dal fatto che ogni singolo errore possa farci ricadere in uno stato di necessario recupero, limitando, o forse invalidando, il percorso umano di perfettibilità, dato che qualsiasi errore ricondurrebbe ad uno stato iniziale di colpa da redimere. L'idea del possibile riscatto porta con sé l'auspicio che possa esistere la salvezza, intesa come il «credere che le cose possono essere reintegrate, che niente è mai perduto, in modo definitivo»²⁷⁵.

L'idea di riscatto che abbiamo elaborato si avvicina moltissimo alla tesi sostenuta dalla teologia cristiana. Accenneremo, ora, solo ad una breve riflessione in riguardo a ciò, considerato il fatto che questo lavoro non si propone di affrontare il tema dell'errore secondo l'ottica cristiana. Pertanto, quanto diremo momento si presenta solamente come la rilevazione di una tesi che si pone sull'onda di quella da noi sostenuta, che, di conseguenza, viene avvalorata dalla prima.

²⁷³ G.B. ERHARD, *Apologia del diavolo* (trad. dal tedesco), Rubettino, Soveria Mannelli, 2001, p. 77.

²⁷⁴ Ibidem, p. 61.

²⁷⁵ A. GESCHÉ, *Il male*, op. cit., p. 117.

In ambito cristiano il termine riscatto viene sostituito da quello di redenzione. Essa coincide con l'atto di remissione dei peccati che Gesù e in seguito i discepoli, dato che Egli gliene ha dato l'autorità, compiono nei confronti di una persona. Ogni qual volta che il Messia redime i peccati a qualcuno non gli chiede mai in cambio di compiere un atto che serva a ripagare il male commesso. Quello che viene chiesto, invece, è il pentimento e l'impegno ad abbandonare la vecchia e larga strada per quella nuova e stretta. A tal riguardo ricordiamo il racconto del giovane ricco che chiede a Gesù come fare per ottenere la vita eterna e che alla sollecitazione di quello a seguire i comandamenti, afferma di farlo già in modo attento. Al che, «udito ciò, Gesù gli disse: "Una cosa ancora ti manca: vendi tutto quello che hai, distribuiscilo ai poveri e avrai un tesoro nei cieli; poi vieni e seguimi". Ma quegli, udite queste parole, divenne assai triste, perché era molto ricco»²⁷⁶.

Non solo, spesso è Gesù stesso che difende il peccatore, senza che costui gli chieda alcuna cosa, per offrirgli la possibilità della redenzione. Ricordiamo, per esemplificare ciò, l'incontro con la donna adultera. Ella, in procinto di essere lapidata a causa del suo peccato, viene protetta da Gesù che, interrogato da scribi e farisei su cosa fare nei confronti di quella, si interpone fra lei e la folla. Il Messia, quindi, invita chi è senza peccato a scagliare la prima pietra ma, ovviamente, nessuno se la sente e tutti, uno alla volta, se ne vanno. «Rimase solo Gesù con la donna là in mezzo. Alzatosi allora Gesù le disse: "Donna, dove sono? Nessuno ti ha condannata?" ed essa rispose: "Nessuno, Signore". E Gesù le disse: "Neanche io ti condanno; va' e d'ora in avanti non peccare più"»²⁷⁷. È Lui in prima persona che si avvicina al male e che gli tende una mano, la quale, però, necessita di essere presa e tenuta con vigore. Questa nuova intenzione, seguita dall'azione, è sufficiente per ottenere la redenzione.

Spesso, quando si cerca e si chiede la redenzione, si prega, sulla base dell'idea che «la preghiera è un "con-fidarsi" (*audemus dicere*), un chiedere che l'avversità sia sopportata insieme (*cum*)»²⁷⁸. Ad essa, se il proposito viene rilevato come valido e forte, fa seguito l'offerta di fiducia che al reo viene fatta da chi rappresenta l'autorità. Questo fatto non sta ad indicare una pretesa di controllo sulla vita della persona ma l'appoggio che viene dato alla ricerca del cambiamento. L'esempio più eclatante si ha durante la crocifissione del Signore. Come tutti sanno, ai lati di Gesù furono crocifissi due malfattori. Uno di essi schernì Cristo, invitandolo a salvare se stesso dato che si proclamava il Cristo.

²⁷⁶ Lc, 18, 21-23.

²⁷⁷ Gv, 8, 9-11.

²⁷⁸ A. GESCHÉ, *Il male*, op. cit., p. 36.

L'altro, dopo aver riconosciuto il suo stato di peccatore, rimproverò il primo, sottolineando la correttezza della loro punizione e l'assurdità di quella del Signore, dato che Egli era innocente. Al che, il "buon ladrone" «aggiunse: "Gesù, ricordati di me quando entrerai nel tuo regno". Gli rispose: "In verità ti dico, oggi sarai con me nel paradiso"»²⁷⁹. Questo malfattore è l'unica persona, secondo quanto riportato dai Vangeli, a cui è stata esplicitamente promessa la salvezza. Ciò potrebbe apparire incredibile. Quell'uomo, infatti, aveva chiesto scusa e si era pentito solo un attimo prima di morire, per cui a tale richiesta non era seguito alcun atto riparatorio o alcuna successiva dimostrazione pratica di cambiamento. Gesù si è semplicemente fidato di quella confessione e la ha accettata come riscatto per il male commesso. Ciò ci esorta a non aggiungere «al peccato commesso quello di non credere alla salvezza, di non credere che Dio è più grande del nostro cuore!»²⁸⁰. Questo, inoltre, ci deve servire da stimolo al fine di predisporci ad accogliere ed avallare il riscatto che qualsiasi persona cerca, prescindendo da valutazioni o giudizi nostri sul suo operato. La religione cristiana, pertanto, ci presenta la redenzione, sinonimo di riscatto, come la somma della conversione che il reo effettua a livello privato e della fiducia che Dio accorda a tale atto.

Mentre ci avviamo alla conclusione di questo capitolo, è il caso di ribadire che, secondo quanto detto, la possibilità di riscattarsi dall'errore è connaturata all'essere umano ed è un processo che lo vede protagonista in maniera diretta; il ruolo di una seconda persona subentra solamente se si parla di errore nella scelta e al fine di avvalorare questo tentativo di recupero. Se il riscatto viene imposto da terzi perde il suo valore ed acquista differenti accezioni precedentemente illustrate.

La persona erra e lo farà irrimediabilmente per l'eternità. Gli strumenti di cui è dotata, però, le consentono un costante e cosciente progresso, sostenuto dalla possibilità di riscattarsi dagli errori compiuti. L'impossibilità di giungere alla perfezione non deve essere motivo di tristezza. Questa, unitamente ad una perdita di dignità da parte della persona, si ha solo quando ci si rassegna allo stato di errore in cui ci si trova, senza fare alcuna cosa per recuperare e senza impegnarsi a comprendere l'errore per non commetterlo più in futuro.

²⁷⁹ Lc, 23, 42-43.

²⁸⁰ A. GESCHÉ, *Il male*, op. cit., p. 122.

CAPITOLO II

L'ERRORE NELLA RICERCA EPISTEMOLOGICA

L'esame dell'errore in ottica epistemologica richiede di interrogarci circa i presupposti teorici di un ragionamento. Tale operazione mira alla comprensione della correttezza del ragionamento stesso, indipendentemente dagli oggetti cui esso si riferisce e dai dati su cui si basa.

Al fine di raggiungere tale risultato, abbiamo deciso di prendere in considerazione alcuni autori che si sono contraddistinti sul piano epistemologico della ricerca, mettendo in luce la definizione da loro elaborata del termine errore. In particolare, vedremo, esistono essenzialmente due prospettive che fondano epistemologicamente la riflessione: il fondazionalismo e il coerentismo. Entrambe, comunque, abbracciano l'antica convinzione che «la nostra conoscenza dovrebbe svilupparsi architettonicamente e dovrebbe essere organizzata all'interno di una struttura articolata che mostra le connessioni che uniscono le sue parti in un complesso integrato»²⁸¹.

In seguito risulterà opportuno, alla luce di quanto emerso, tentare di stabilire i casi in cui, sia sul piano conoscitivo sia su quello morale, è possibile parlare di errore.

Infine, prospetteremo una modalità di ragionamento che tenti di costruire conoscenza muovendo dal concetto stesso di errore o, per meglio dire, dalle conseguenze negative che da esso derivano.

1. L'errore secondo l'impostazione scientifica classica

Se ci poniamo come obiettivo la trattazione del tema dell'errore in chiave epistemologica, è necessario prendere le mosse dall'analisi dell'autore che, per primo, ha affrontato questo argomento secondo uno schema articolato, sebbene in modo implicito: Aristotele.

Il filosofo greco elaborando una specifica ed innovativa teoria della conoscenza, ha sviluppato la propria ricerca secondo schemi di ragionamento ben determinati, individuati tramite regole considerate universali e, pertanto, indiscutibili. Ne consegue che ogni ragionamento irrispettoso di tali indicazioni cagiona un errore, individuabile in modo chiaro se siamo a conoscenza e sappiamo applicare con abilità le regole del gioco. La schematizzazione aristotelica, sebbene portatrice di innumerevoli pregi, fra i quali

²⁸¹ N. RESCHER, *Cognitive systematization. A system-theoretic approach to a coherentist theory of knowledge*, Blackwell, Oxford, 1979, p. 4.

l'elaborazione di una teoria della conoscenza basata su concetti universali e perciò applicabili in diversi campi del sapere, presenta alcuni problemi che, in parte, sono già stati individuati nel capitolo precedente e che saranno ripresi. Ciò nonostante, le riflessioni dello stagirita risultano essere la base dello sviluppo della cultura occidentale, la quale si distingue per la schematizzazione logica ed il tentativo di giungere alle regole universali che governano ogni scienza, tanto da poter sostenere che «il metodo metafisico è (...) il procedimento seguendo il quale l'uomo perviene alla Verità suprema o alle verità supreme»²⁸².

Un procedimento di questo tipo rappresenta l'essenza del fondazionalismo. Infatti, il «fondazionalismo classico divide le nostre convinzioni in due gruppi: quelle che hanno bisogno di supporto da altre e quelle che possono sopportarne altre senza aver bisogno loro stesse di supporto. Le ultime costituiscono le nostre fondamenta epistemologiche, le prime la sovrastruttura costruita su tali fondamenta»²⁸³. Risulta chiaro che l'inizio di ogni ragionamento poggia su alcuni capisaldi che sono ritenuti indiscutibili. Tramite i legami che si instaurano fra di essi si giunge a nuove verità, dedotte grazie all'applicazione di regole logiche centrate sul legame causale. Pertanto, «l'approccio fondazionalista alla conoscenza sostiene che ogni affermazione discorsiva (cioè ragionata) verso la verità richiede delle verità come punti di partenza»²⁸⁴. Tale discorso non riguarda solamente le scienze empiriche, per le quali la derivazione causale di una variabile dall'altra può essere verificata in modo sperimentale, ma anche quelle umane, all'interno delle quali «la comprensione morale è dipendente da ciò che pensiamo di sapere»²⁸⁵. In un'ottica di questo tipo le verità di partenza sono conosciute che intuizione e «ci sono due principali usi del termine "intuizionismo". Da un lato, l'intuizionismo è concepito come un modello generale di teoria etica; dall'altro è un'epistemologia morale fedele alle caratteristiche di tali teorie»²⁸⁶. In ogni caso si rendono necessarie conoscenze prime sulla base delle quali derivare le successive e più complesse riflessioni.

Per addentrarci nella dottrina aristotelica, iniziamo da quella che, probabilmente, è la frase più nota del filosofo in questione: «Tutti gli uomini per natura tendono al sapere. Segno ne è l'amore per le sensazioni: infatti, essi tendono alle sensazioni per se stesse,

²⁸² G. REALE, *Introduzione*, in ARISTOTELE, *Metafisica* (trad. dal greco), Rusconi, Milano, 1993, p. XXX.

²⁸³ J. DANCY, *An introduction to contemporary epistemology*, Blackwell, Oxford, 1985, p. 53.

²⁸⁴ N. RESCHER, *Cognitive systematization. A system-theoretic approach to a coherentist theory of knowledge*, op. cit., p. 51.

²⁸⁵ M.U. WALKER, *Naturalizing, normativity and using what "we" know in ethics*, in R. CAMPBELL, B. HUTER (eds.), *Moral epistemology naturalized*, University of Calgary Press, Calgary, 2000, p. 75.

²⁸⁶ R. AUDI, *Intuitionism, pluralism and the foundations of ethics*, in S. SINNOT-ARMSTRONG, M. TIMMONS (eds.), *Moral knowledge? New readings in moral epistemology*, Oxford University Press, New York, 1996, p. 102.

anche indipendentemente dalla loro utilità»²⁸⁷. Se non iniziassimo da questo punto non comprenderemmo appieno le riflessioni di Aristotele, che si pongono su di un piano particolare, dato che non ricercano il sapere utile alla vita pratica di ogni giorno ma alla soddisfazione di quella curiosità per il misterioso che dovrebbe caratterizzare ogni essere umano. In tal senso l'autore greco viene attratto da quella che potremmo definire la domanda fondamentale della ricerca: perché avviene un certa cosa? La ricerca della verità, pertanto, diviene l'individuazione delle cause che conducono ad un evento. Questa via, però, «ha un carattere ambivalente: facile in un senso, è difficile in un altro. La facilità di tale ricerca va ricondotta al fatto che non esiste nessuno che non sia capace di cogliere la verità, almeno in misura parziale»²⁸⁸. Risulta interessante tentare di comprendere le ragioni per cui ogni persona, entro un certo grado, può avventurarsi con successo nella direzione della conoscenza. La possibilità di partire da alcune considerazioni per dedurre logicamente altre non è un fatto scontato e necessario. Affinché ciò avvenga si devono avere a disposizione alcuni principii generali che fungano da regole del gioco, grazie alle quali potersi muovere con sicurezza fra le possibilità che la situazione offre. Secondo Aristotele «è preferibile (...) assumere principii in numero minore e finiti»²⁸⁹, ma l'autore non riteneva corretto, come faceva la maggioranza dei filosofi a lui antecedenti o contemporanei, considerare come principii fondanti i contrari. In realtà, lo stagirita riteneva necessario ma non sufficiente assumere tali principii come primi. Secondo la sua opinione, infatti, essi dovevano necessariamente essere accettati, poiché se vi fosse un solo principio questo si scontrerebbe con la realtà dei fatti, la quale mette in evidenza come di ogni cosa ne esiste anche l'opposta. Ecco che i principii devono essere almeno due, ma se fossero solo quelli non potremmo spiegare l'esistenza di tutte quelle realtà intermedie a loro. Al fine di giustificare queste ultime dobbiamo accettare l'idea di un terzo principio, definibile come sostrato. Dalle riflessioni di Aristotele, «apparirà evidente a quanti prendono in esame la cosa, che anche le sostanze – e tutto ciò che si dice in senso assoluto –, divengono a partire da un certo sostrato»²⁹⁰. Pertanto, siamo giunti ad osservare, sebbene per sommi capi, come il nostro autore giustifichi l'esistenza di tre principii fondamentali. Dobbiamo sottolineare un fatto importante per rispondere alla domanda che ci eravamo posti poc'anzi. I principii non si trovano negli oggetti della realtà che osserviamo ed analizziamo, «il principio non si trova in ciò che è prodotto, ma nel

²⁸⁷ ARISTOTELE, *Metafisica* (trad. dal greco), I, 980a, 21-25.

²⁸⁸ A. JORI, *Aristotele*, Mondadori, Milano, 2003, p. 261.

²⁸⁹ ARISTOTELE, *Fisica* (trad. dal greco), I, 4, 188a, 17.

²⁹⁰ ARISTOTELE, *Fisica* (trad. dal greco), I, 7, 190b, 3-4.

produttore»²⁹¹. Questa tesi è di fondamentale importanza poiché ci permette di comprendere l'universalità dei principii, che si palesano come comuni a tutte le persone e, proprio per questo, validi a livello generale. Se, una volta conosciuti i principii, potremo dedurre regole, dobbiamo antecedentemente renderci conto che «Aristotele aveva posto l'accento sull'intuizione come imprescindibile punto di partenza della deduzione»²⁹². Il processo conoscitivo, pertanto, prende le mosse da un fatto che si oppone alle regole della logica e che, di conseguenza, si consegna all'irrazionale, a ciò che non è giustificabile né sostenibile con argomentazioni basate sul nesso esistente fra causa ed effetto. Un lavoro di questo genere, vale a dire la comprensione dei principii, è compito della metafisica, così come, «d'altro canto, alla metafisica spetta anche lo studio degli assiomi o principii della dimostrazione. Questi, infatti, valgono per tutti gli esseri, sicché l'indagarli è compito di chi studia tutto l'essere»²⁹³. Prima di osservarli con attenzione è necessario ricordare che il filosofo «distingue tra sensibilità ed intelletto e li considera come due principii diversi dell'anima umana mettendoli fra loro in un rapporto di determinabile e determinante. Anche per Aristotele l'intelletto o ragione è l'istanza necessaria e determinatrice»²⁹⁴. Ciò nonostante va sottolineato il ruolo necessario e fondamentale della sensibilità, che si palesa come il mezzo che ci permette di entrare in contatto con il mondo delle cose, dal quale parte il processo conoscitivo. Non è un caso che nel famoso dipinto di Raffaello Sanzio, «La Scuola di Atene», vengano contrapposti in discussione Platone mentre indica il cielo con l'indice della mano destra e tiene sotto braccio il «Timeo» e Aristotele che, con il palmo della stessa mano, punta la terra e regge l'«Etica».

Se, come vedremo fra poco, è vero che l'errore è presente solo nel giudizio, il quale per Aristotele è un'attività prettamente razionale, è altrettanto reale per lo stagirita che «gli errori che nascono in connessione con i sensi comuni sono solitamente dovuti alla distanza, ma ogni giudizio riguardante le proprietà di una cosa a distanza sembra coinvolgere l'inferenza intellettuale»²⁹⁵. Ecco, quindi, che la sensibilità diviene il primo gradino da affrontare, certamente non quello che ci permette di raggiungere la meta, ma quello che ci avvia nella giusta direzione. Ciò «risulta possibile in quanto la sensazione reca in sé un elemento di universalità: certo è una cosa particolare quella che viene

²⁹¹ A. GIORDANI, *Il problema della verità: Heidegger vs Aristotele*, Vita e Pensiero, Milano, 2001, p. 145.

²⁹² G. REALE, *Introduzione*, op. cit., p. XXXII.

²⁹³ A. JORI, *Aristotele*, op. cit., p. 274.

²⁹⁴ H. SEIDL, *Sintesi di etica generale: coscienza, libertà e legge morale*, Città Nuova, Roma, 1994, pp. 31-32.

²⁹⁵ L.W. KEELER, *The problem of error from Plato to Kant*, Pontificiae Universitatis Gregorianae, Roma, 1934, p. 33.

percepita, ma in essa sono colti percettivamente i caratteri che l'accomunano ad altre»²⁹⁶. L'errore che lo riguarda può essere valutato come uno sbaglio nella percezione di un dato che non dovrebbe essere rilevato, poiché si pone fuori dal raggio di azione dello strumento di rilevazione; è questa una possibile prima definizione di errore in Aristotele. L'autore, lungo la scala che porta alla conoscenza, individua quattro gradi che devono essere affrontati in sequenza, affinché il processo si sviluppi in modo corretto. «Il primo di tali gradi è costituito dalla sensazione (*aisthesis*), o percezione, che è conoscenza di una realtà sensibile particolare, conseguita mediante uno o più dei cinque sensi, ed è propria di tutti gli animali. Segue la memoria (*mneme*), posseduta solo da alcuni di questi, che è la capacità di conservare, attraverso i ricordi, l'immagine dell'oggetto percepito anche in assenza di esso. Il terzo grado di conoscenza è dato dall'esperienza (*empeiria*), definita come l'unità di molti ricordi dello stesso oggetto e posseduta, oltre che dall'uomo (la conoscenza dell'"esperto", appunto), solo da un numero limitatissimo di animali. Ad un livello ancora superiore sono l'arte (*techne*) e la scienza (*episteme*), le quali costituiscono un genere di conoscenza nettamente diverso rispetto ai precedenti, giacché mentre questi hanno tutti per oggetto il particolare, quelle hanno per oggetto l'universale»²⁹⁷. Si può notare da ciò come la schematizzazione aristotelica tenda a passare da un livello particolare, circoscritto ad una situazione specifica, per giungere ad uno universale, il quale permetta di comprendere le regole fondamentali che governano gli eventi. Queste regole possono essere considerate, perciò, come le cause prime di tali eventi, quelle dalle quali scaturisce ogni singola situazione. Per giungere alla comprensione della realtà dobbiamo cogliere i nessi necessari che la caratterizzano e per il filosofo greco sono quattro. Secondo il suo parere, infatti, «le cause vengono intese in quattro significati differenti. (1) In un primo senso, diciamo che causa è la sostanza e l'essenza: infatti, il perché delle cose si riduce, in ultima analisi, alla forma: e il primo perché è appunto una causa e un principio; (2) in un secondo senso, diciamo che causa è la materia e il sostrato; (3) in un terzo senso, poi, diciamo che causa è il principio del movimento; (4) in un quarto senso, diciamo che è causa quella opposta a quest'ultima, ossia lo scopo e il bene: infatti questo è il fine della generazione e di ogni movimento»²⁹⁸. Queste cause avevano già trovato una loro prima collocazione nella "Fisica"; in tale opera il filosofo si era posto come obiettivo di «ricercare da fisico il "perché", cioè la materia, la forma, il motore, il fine»²⁹⁹.

²⁹⁶ A. JORI, *Aristotele*, op. cit., p. 109.

²⁹⁷ C. ROSSITTO, *Metafisica*, in B. ENRICO (a cura di), *Aristotele. Logica, Fisica, Cosmologia, Psicologia, Biologia, Metafisica, Etica, Politica, Poetica, Retorica*, Laterza, Bari, 1997, p. 205.

²⁹⁸ ARISTOTELE, *Metafisica*, I, 983a, 26-33.

²⁹⁹ ARISTOTELE, *Fisica*, I, 8, 191b, 14.

Una volta comprese le tipologie di legame che intercorrono fra gli eventi, diviene conseguente rendersi conto che la logica aristotelica si svilupperà necessariamente come «una teoria generale della deduzione o inferenza»³⁰⁰, intendendo con tale definizione il fatto che si tenderà di derivare da alcuni dati considerati cause altri dati considerati conseguenze necessarie e pertanto inevitabili. Sarebbe corretto sottolineare alcune differenze che Aristotele considerava esserci fra i termini inferenza, deduzione e sillogismo, ma tale distinzione non è necessaria al raggiungimento del nostro fine, vale a dire l'identificazione del concetto di errore nell'autore ora in questione, perciò tralasceremo tale specificazione pur nella coscienza della sua esistenza.

Se torniamo sulla strada appena abbandonata, dobbiamo introdurre dei nuovi concetti per proseguire il viaggio intrapreso. Affinché da premesse si possano trarre conseguenze, è necessario che vi siano regole che guidano il ragionamento, principii della dimostrazione. Questi sono il principio di non contraddizione e il principio del terzo escluso.

Il primo viene presentato dall'autore secondo due formulazioni classiche. La prima dice che è impossibile che uno stesso attributo appartenga e non appartenga alla medesima cosa nello stesso tempo sotto lo stesso rispetto; la seconda sostiene che è impossibile a chiunque credere che una stessa cosa sia e non sia. In entrambi i casi, comunque, non varia il significato. È stato osservato che «il principio in questione costituisce una legge sia dell'essere, sia del pensiero che pensa l'essere. Il principio di non contraddizione è la condizione necessaria per apprendere e dimostrare qualsiasi cosa e rappresenta, pertanto, il principio di tutti gli altri assiomi»³⁰¹. Non mancarono, da parte di altri pensatori contemporanei ad Aristotele, i tentativi di negare tale assioma, ma lo stagirita si difese utilizzando una tattica al tempo considerata innovativa ma estremamente efficace. Aristotele, infatti, non cercò motivazioni a favore della propria tesi, ma mise in evidenza come ogni tentativo di scardinare l'assioma richiedesse l'utilizzo dell'assioma stesso. Questa linea di difesa fu intrapresa soprattutto in quanto, proprio perché un assioma, il principio di non contraddizione si doveva porre come punto di partenza, altrimenti, se avesse avuto motivazioni a suo sostegno, quelle sarebbero divenute i principii primi. Vedremo poi come il filosofo giustificò l'identificazione degli assiomi.

Il secondo assioma di riferimento, quello del terzo escluso, recita che non è possibile che fra i due contraddittori ci sia un termine medio; è invece necessario o

³⁰⁰ M. MIGNUCCI, *Logica*, in B. ENRICO (a cura di), *Aristotele. Logica, Fisica, Cosmologia, Psicologia, Biologia, Metafisica, Etica, Politica, Poetica, Retorica*, op. cit., p. 47.

³⁰¹ A. JORI, *Aristotele*, op. cit., p. 275.

affermare o negare di un oggetto uno solo dei contraddittori, qualunque esso sia. Alle repliche l'autore greco risponde «con procedimento analogo a quello utilizzato nella dimostrazione elenctica del principio di non contraddizione, costringendoli ad assegnare un significato alle parole di cui si avvalgono»³⁰². Ora, identificate queste regole per il ragionamento, sarebbe possibile procedere alla deduzione di nuove nozioni, ma abbiamo tralasciato la giustificazione dell'identificazione di questi due principii. Aristotele illustra ciò negli "Analitici Secondi", utilizzando le seguenti parole: «La conoscenza scientifica e l'intuizione sono sempre veri, e poiché nessun altro genere di conoscenza è più esatto di quella scientifica tranne che l'intuizione, e d'altra parte i principii sono più noti delle dimostrazioni, e poiché ogni conoscenza scientifica si costituisce argomentativamente, non vi può essere conoscenza scientifica dei principii, e poiché non vi può essere conoscenza scientifica tranne che l'intuizione, l'intuizione deve avere per oggetto i principii. (...) Allora, se non abbiamo alcun altro genere di conoscenza vera oltre alla scienza, l'intuizione sarà principio della scienza»³⁰³. Ecco che i principii di non contraddizione e del terzo escluso sono frutto dell'intuizione, abilità certa ed indimostrabile secondo i classici schemi di ragionamento, vale a dire secondo il principio di causa ed effetto. Una volta identificati questi, è possibile procedere all'elaborazione di quel particolare processo conoscitivo che Aristotele definisce con il nome di sillogismo. Questo termine «è la parola moderna che designa quel gruppo di inferenze di cui Aristotele ha fatto la teoria e alle quali egli pretende di ricondurre ogni altra deduzione corretta»³⁰⁴. Dobbiamo però sottolineare che la necessità del legame esistente tra i termini in gioco «non può essere interpretato dall'implicazione materiale (...). Le indicazioni fornite da Aristotele alla definizione di sillogismo conducono a pensare che egli concepisse la sequela come un rapporto di causa-effetto»³⁰⁵.

In effetti, egli sosteneva che il sillogismo fosse, essenzialmente, un ragionamento perfetto che si svolge secondo regole precise e che permette di giungere ad una nuova nozione prima sconosciuta, «conseguenza necessaria dell'antecedente»³⁰⁶. Lo stesso filosofo metteva in evidenza questo concetto nei "Topici", dicendo che il sillogismo è: «un discorso (ossia un ragionamento) in cui, posti alcuni dati, ne risulta di necessità qualcosa

³⁰² Ibidem, p. 277.

³⁰³ ARISTOTELE, *Analitici Secondi* (trad. dal greco), II, 19, 100b, 6-12.

³⁰⁴ M. MIGNUCCI, *Logica*, in B. ENRICO (a cura di), *Aristotele. Logica, Fisica, Cosmologia, Psicologia, Biologia, Metafisica, Etica, Politica, Poetica, Retorica*, op. cit., p. 76.

³⁰⁵ M. MIGNUCCI, *Introduzione*, in ARISTOTELE, *Gli Analitici Primi* (trad. dal greco), Luigi Loffredo Editore, Napoli, 1969, p. 50.

³⁰⁶ A. JORI, *Aristotele*, op. cit., p. 75.

di diverso da essi, precisamente in virtù di quelli che sono posti»³⁰⁷. Affinché sia efficace, quindi, il ragionamento non deve essere di stampo tautologico, vale a dire che la conclusione alla quale si giunge, benché derivi da specifiche premesse, deve aggiungere qualche nozione, precedentemente sconosciuta, al discorso. Pertanto il sillogismo deve seguire, come già accennato, uno schema particolare. Precisamente, esso si compone di «tre termini, uniti a due a due in tre proposizioni elementari, ognuno dei quali ricorre due volte. Uno dei termini ha la funzione di mediare fra gli altri due: si tratta del termine medio. Gli altri due sono gli estremi»³⁰⁸. Assume notevole importanza il termine che si interpone fra gli estremi, vale a dire quello medio, dato che esso ricopre il compito primario di «connettere le predicazioni, se è vero che si deve avere un sillogismo concludente al rapporto di questo termine con quest'altro»³⁰⁹.

Non illustreremo in questa sede le tre tipologie di figure che caratterizzano il sillogismo, non sarebbe di utilità alla nostra ricerca. È, invece, utile proporre ed analizzare brevemente la distinzione che il pensatore greco realizza fra sillogismo perfetto ed imperfetto. Lo stagirita definisce «sillogismo perfetto quello che non ha bisogno di nessun'altra cosa oltre a quelle assunte perché sia manifesta la necessità, imperfetto invece quello che ha bisogno di una o più cose, che sono necessariamente implicate dai termini posti, ma che non sono di fatto assunte nelle protasi»³¹⁰. Inoltre, possiamo affermare che «quelli perfetti sono identificati con i sillogismi della prima figura, quelli imperfetti con i sillogismi della seconda e della terza figura»³¹¹. Ogni tipo di sillogismo, comunque, conduce alla conoscenza certa, dato che consiste in un processo dimostrativo; al contrario, la conoscenza per sensazione che, come già accennato, si riferisce ad una specifica situazione, non può che riferirsi al particolare ed essere estranea alla generalizzazione del dato ottenuto. Su queste premesse si può comprendere la differenza che Aristotele evidenzia fra conoscenza (epistémē) e opinione (dóxa). «Mentre infatti la conoscenza ha per oggetto il necessario, l'opinione verte sul contingente, ossia su ciò che è vero ma potrebbe essere falso, e su ciò che è falso ma potrebbe essere vero»³¹².

A questo punto possiamo affermare di avere toccato con sufficiente attenzione i punti della teoria aristotelica per noi maggiormente interessanti. Siamo partiti dalla constatazione che il fine dell'uomo è la conoscenza, la cui costruzione diviene l'attività

³⁰⁷ ARISTOTELE, *Topici* (trad. dal greco), I, 1, 100a, 25-27.

³⁰⁸ A. JORI, *Aristotele*, op. cit., p. 76.

³⁰⁹ ARISTOTELE, *Gli Analitici Primi* (trad. dal greco), I, 23, 41a, 11-14.

³¹⁰ ARISTOTELE, *Gli Analitici Primi* (trad. dal greco), I, 1, 24b, 22-26.

³¹¹ M. MIGNUCCI, *Introduzione*, op. cit., p. 51.

³¹² A. JORI, *Aristotele*, op. cit., p. 105.

fondamentale dell'esistenza. Da tale presupposto possiamo comprendere che un primo errore lo si ha quando non ci si attiva in questa opera, disperdendo le proprie energie nel tentativo di raggiungere traguardi non degni della natura umana. È per questo che Aristotele ritiene incapace di controllo coloro che si lasciano sedurre dal piacere offerto dal tatto e dal gusto, vale a dire quelli meno nobili. Il filosofo afferma che «rimproveriamo chi ne è sopraffatto, e diciamo che è incapace di controllo e di disciplina, perché è dominato dai piaceri peggiori»³¹³. L'errore, pertanto, coincide con il mancato raggiungimento del fine che dovremmo conseguire, e questo vale per ogni ente in relazione alla propria natura. Ogni qual volta accade ciò sarà riconoscibile una causa che ha portato a tale situazione. Lo stesso pensatore greco afferma ciò quando, nella "Fisica", dice che: «Vi sono degli errori anche nelle cose che sono prodotte dall'arte; così, ad esempio, il grammatico non ha scritto correttamente, e il medico ha somministrato male la medicina. È perciò evidente che la stessa cosa è possibile anche nelle cose che sono secondo natura. Se dunque nelle cose che sono secondo tecnica, ciò che è fatto correttamente, è fatto in vista del fine; e nelle cose che presentano degli errori, anch'esse sono fatte in vista del fine, ma lo hanno mancato; allora, allo stesso modo avverrà nelle cose naturali, e i mostri sono un errore del conseguimento del fine»³¹⁴. Secondo quanto detto possiamo giungere a sostenere che, proprio per la sua specifica natura, l'uomo erra quando compie passi non corretti lungo il cammino del processo conoscitivo. Tali passi falsi derivano da una scorretta applicazione delle regole del ragionamento, utilizzate secondo criteri fallaci o in casi ad esse non opportuni. Al contrario, non vi può essere errore nei principi fondamentali, dato che sono intuiti e non identificati tramite la logica di causa ed effetto. La logica, se è vero che fonda la scienza, è altrettanto vero che apre la strada all'errore, derivante dalla discrepanza che si viene a rilevare tra le idee elaborate dall'uomo e ciò che si verifica in natura, tanto da poter evidenziare che «la causa delle difficoltà della ricerca della verità non sta nelle cose ma in noi»³¹⁵. L'errore è, pertanto, l'elemento che rende vana la validità di una teoria, benché Aristotele riconosca che da presupposti scorretti si possa giungere a conclusioni valide. L'errore richiede che quello specifico sapere venga rifondato, dato che è stata dimostrata l'assurdità delle motivazioni che affermavano una certa tesi. Esso, insomma, evidenzia l'incapacità del ricercatore di leggere i fatti nel modo corretto e, di conseguenza, si offre come metro di giudizio dell'abilità di ricerca di una persona.

³¹³ ARISTOTELE, *Problemi* (trad. dal greco), XXVII, 949b, 10-13.

³¹⁴ ARISTOTELE, *Fisica*, II, 8, 199a, 33-b4.

³¹⁵ ARISTOTELE, *Metafisica*, II, 993b, 8-9.

L'ampio spazio dedicato all'analisi del pensiero dello stagirita si giustifica sulla base del fondamentale apporto che egli offre sul piano epistemologico; le idee di Aristotele rimarranno, per la maggior parte, il quadro di riferimento fondamentale per oltre duemila anni di storia della scienza. L'idea di poter procedere con certezza nella ricerca, sulla base di assiomi e schemi di ragionamento determinati, evitando così l'errore, rimarrà costante fino al XX secolo d. C., quando altri autori, vedremo presto quali, la negheranno e la considereranno una semplice utopia.

Il secondo autore che ci sembra interessante analizzare, per quanto concerne l'impostazione scientifica classica, è Cartesio.

Il lasso temporale che separa quest'ultimo da Aristotele è di notevole spessore, ma la scelta di non far riferimento a pensatori che si interpongono fra i due deriva dal fatto che sul piano epistemologico Cartesio è il primo, dopo lo stagirita, ad essersi cimentato con impegno. Ad una prima e superficiale analisi della teoria cartesiana, può sembrare che l'impostazione e le riflessioni effettuate dallo studioso francese siano incredibilmente simili a quelle del filosofo greco. Dopo esserci addentrati con attenzione nelle questioni per noi interessanti, vedremo che i due, nonostante condividano un'impostazione di fondo assai simile, giungono a conclusioni piuttosto divergenti, in particolar modo per quanto concerne il tema dell'errore.

Il primo concetto con il quale dobbiamo scontrarci per comprendere l'impostazione filosofica cartesiana è quello di dubbio. Esso, infatti, è la molla che mette in allarme ed attiva la curiosità dell'autore, tanto da spingerlo al tentativo di rifondare l'intero impianto del sapere, partendo da un nucleo forte ed indiscutibile per giungere, seguendo uno schema e delle regole bene precise, ad elaborare un metodo applicabile ad ogni specifico campo della scienza.

La prima domanda che Cartesio si pone riguarda l'attendibilità delle nozioni sulle quali basiamo i nostri giudizi. In effetti, qualsiasi ragionamento, anche il più corretto, perde la propria validità se i termini sui quali riflette sono portatori, *in primis*, di dati fallaci che compromettono l'intero prosieguo del discorso. Tale impostazione ci potrebbe condurre alla tentazione di dubitare di ogni cosa, con l'intrinseco rischio di non poter avere alcun riferimento fisso dal quale dar avvio alla rifondazione del sapere. Questo rischio è però presente solamente nel momento in cui consideriamo il dubbio come un atto irrazionale, come una paura che ci assale ogni volta che dobbiamo riflettere su un dato. Secondo il filosofo francese, all'opposto, dobbiamo porci nell'opposta prospettiva e ritenere «anch'esso un atto della nostra ragione (...), e non può essere determinato solo da un

fatto, non può essere cioè un mero atto “irrazionale”. (...) Ogni “oggetto” sottoposto al dubbio, e ogni facoltà soggettiva di conoscenza di quell’oggetto, saranno respinti come “falsi”, o come ingannevoli, solo dopo avere ricevuto una razionale giustificazione della loro dubitabilità»³¹⁶. L’irrazionalità consiste proprio nel fatto di attribuire ad un evento che ha riferimenti particolari una validità universale. Questa estensione di valore non ha ragioni che la sostengano e, pertanto, non dovrebbe mai avvenire.

Se la ragione giustifica la dubitabilità, in realtà, non giustifica il dubbio. Vediamo il perché e in che senso possiamo affermare ciò. La ragione, grazie agli strumenti logici di cui dispone, può stabilire con esattezza se un’idea, una percezione o, più in generale, un dato siano corretti. Pertanto, il dubbio non ha ragione d’esistere. Già in prima battuta una mente preparata ed allenata dovrebbe distinguere ciò che è vero da ciò che è falso. La mente, però, non è solo intelletto, ma anche volontà. Vedremo poi che, infatti, è quest’ultima a generare l’errore. Pertanto, «se la “*mens*” fosse solo intelletto, giova ripeterlo, non vi sarebbe errore, e non vi sarebbe quella capacità di dubitare di cui l’errore è in qualche modo il maiueta»³¹⁷. Il dubbio dovrebbe scomparire o, tutt’al più, limitarsi ad essere una questione relativa, ristretta al tempo necessario al fine di analizzare la questione. Esso può persistere nel ragionamento solamente nel momento in cui accettiamo di discutere una questione a partire da dati incerti, che accettiamo anche se non dovremmo. Su queste questioni dovremmo attentamente evitare di imbatteci, tanto che Cartesio sostiene sia «meglio non studiare mai, che occuparsi di oggetti a tal punto difficili, che, non essendo in grado di distinguere le cose vere dalle false, siamo costretti ad ammettere cose dubbie come certe»³¹⁸. È per questo che il primo errore lo si ha quando si sceglie di esprimere giudizi in riguardo a ciò di cui si dovrebbe tacere. Per questo possiamo affermare «che la percezione dell’intelletto deve precedere sempre la determinazione della volontà. E in questo uso non retto del libero arbitrio è quella “privazione” che costituisce l’essenza dell’errore»³¹⁹.

La volontà, la quale coincide con la libertà, si mostra come la possibilità di non seguire le indicazioni offerte dalla ragione, come entità a sé, capace di dirigere l’atto sulla base di motivazioni differenti da quelle addotte dalla ragione. Oltre all’atto la volontà, cosa che in questo frangente ci interessa più direttamente, può muovere il giudizio e in esso si palesa come «possibilità (...) di negare il vero, l’assoluto: ciò è inerente alla sua stessa

³¹⁶ P. RODANO, *L’irrequieta certezza. Saggio su Cartesio*, Bibliopolis, Napoli, 1995, p. 33.

³¹⁷ Ibidem, p. 139.

³¹⁸ CARTESIO, *Regole per la guida dell’intelligenza* (trad. dal latino), Bompiani, Milano, 2000, p. 145.

³¹⁹ CARTESIO, *Meditazioni metafisiche* (trad. dal latino), Laterza, Bari, 1997, p. 99.

natura di attività libera. Ma la possibilità di negare il vero, l'assoluto, è imperfezione (...) la forma della volontà è per l'appunto la forma dell'imperfetto»³²⁰. Questo aspetto è prettamente umano e divide la persona da Dio. Quest'ultimo, infatti, non può avere la possibilità di scegliere indifferentemente una cosa o l'altra, dato che ciò comporterebbe la possibilità di optare per la via errata, fatto assolutamente inconcepibile per un essere perfetto. La volontà si muove, in parte, sull'onda della «libertà di indifferenza»³²¹ che si contrappone a quell'aspetto, apparentemente più umano, coincidente con la ragione. La persona, pertanto, si caratterizza secondo questa duplice via, ragione e volontà, che identifica la vera natura umana. Ciò che, invece, si oppone alla piena realizzazione dell'uomo è il «vivere a lungo sotto il dominio dei nostri istinti e dei nostri precettori»³²², poiché essi possono essere portatori di false verità sebbene apparentemente certi delle loro idee. L'istinto, in particolar modo, si sottrae alla verifica della ragione e ci lega al dato empirico che tendiamo ad assumere come vero e, come già accennato, ad elevare a regola universale.

Al mondo dell'esperienza fisica è legato, di conseguenza, il primo contatto con l'errore, dato che «l'esperienza delle cose è spesso fallace, mentre la deduzione, ovvero la pura inferenza di una cosa da un'altra, può certamente venire omessa, se non la si vede, ma non può essere fatta male da un intelletto anche appena appena razionale»³²³. Certo l'esperienza concreta è, spesso, la prima che ci fa supporre connessioni fra gli eventi e ci induce ad elaborare abbozzi di teorie. Da queste elaborazioni Cartesio prende la dovuta distanza, tanto da affermare di non fidarsi «quasi mai delle prime idee che mi vengono in mente»³²⁴. Ne consegue che la conoscenza si può ottenere per una via che esula dall'esperienza e che si fonda sul fondamentale legame di causa ed effetto, ma non solo. Possiamo scorgere, infatti, che per il filosofo francese hanno valore scientifico sia la deduzione sia l'intuizione, benché a quest'ultima sia riservato un posto di privilegio. Essa indica «non la mutevole attestazione dei sensi, o il giudizio fallace di un'immaginazione che fa collegamenti sbagliati; ma il pensiero così pronto e distinto di una mente pura e attenta, che su ciò che comprendiamo non rimanga proprio nessun dubbio; ovvero, il che è lo stesso, il pensiero non dubbio di una mente pura e attenta, che nasce dal solo lume della ragione, e, essendo più semplice, è più certo della stessa deduzione, la quale pure,

³²⁰ G. GALLI, *Il problema dell'errore in Cartesio*, Regia Università, Cagliari, 1932, p. 62.

³²¹ Ibidem, p. 91.

³²² CARTESIO, *Discorso sul metodo* (trad. dal francese), Laterza, Bari, 1988, p. 19.

³²³ CARTESIO, *Regole per la guida dell'intelligenza*, op. cit., p. 151.

³²⁴ CARTESIO, *Discorso sul metodo*, op. cit., p. 91.

tuttavia, non può essere fatta male dall'uomo»³²⁵. La più importante di tutte le intuizioni, quella dalla quale può svilupparsi di conseguenza il sapere, coincide con la comprensione dell'uomo come essere pensante (*cogito ergo sum*). «Infatti, nonostante che sia formulata come un qualsiasi sillogismo, “penso dunque sono”, tale proposizione non è un ragionamento, ma una pura intuizione»³²⁶. Essa, pertanto, fa sì che l'uomo colga se stesso nella sua essenza, la quale diviene una verità incontrovertibile dalla quale procedere poi con la costruzione del sapere. Tale idea, centrale in Cartesio, rappresenta un punto di svolta nella storia della filosofia. Questa, che per secoli era stata fondamentalmente scienza dell'essere, diviene, prima di tutto, dottrina della conoscenza o, se preferiamo, gnoseologia. L'essere è raccolto nel suo pensiero e questo è tutto ciò che ci preme sapere in riguardo a tale argomento. Così come è stato intuito l'essere, vale a dire come idea chiara e distinta, vanno intuite le altre idee fondamentali. Tale atto di identificazione avviene tramite un'abilità che il filosofo denomina *lumen naturale*, cioè «la facoltà di accesso agli assiomi (o, stoicamente, “nozioni comuni”, o, agostinianamente, “verità eterne”), e cioè di proposizioni classicamente concepite come non suscettibili, ma in compenso neppure bisognose, di dimostrazione»³²⁷.

Una volta intuite le idee si potrà proseguire applicando ad esse lo strumento della deduzione. Con tale termine Cartesio non intende necessariamente il passaggio logico da un'idea generale ad una particolare alla prima collegata in modo necessario. Quello che definisce la deduzione è, in realtà, la necessità del legame fra termini in questione che, però, possono procedere anche dal particolare all'universale. A tal fine, d'altra canto, si rende necessario un principio assoluto che garantisca il prosieguo del ragionamento dato che la filosofia, in ragione di quanto detto, per il filosofo francese «vuole essere scienza formale e come tale deduzione da principii supremi, ancora: la filosofia, se è completa, vuole essere deduzione da un unico principio supremo»³²⁸. In effetti, se è vero che l'uomo si percepisce come essere pensante e da se stesso dà avvio alla conoscenza, nasce spontanea la domanda relativa alla validità della sua capacità deduttiva. In altre parole: come possiamo essere certi delle regole che governano il nostro ragionare? Non potrebbero essere errate e, pertanto, portarci a conclusioni assolutamente incoerenti rispetto alle loro premesse? La garanzia della nostra abilità deduttiva ci viene data dall'intuizione dell'idea di Dio. Egli, in quanto essere assolutamente perfetto, ci deve aver

³²⁵ CARTESIO, *Regole per la guida dell'intelligenza*, op. cit., p. 157.

³²⁶ G. REALE, D. ANTISERI, *La filosofia nel suo sviluppo storico*, La Scuola, Brescia, 1988, p. 200, Vol. 2.

³²⁷ S. LANDUCCI, *La mente in Cartesio*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 18.

³²⁸ R. LAUTH, *Descartes. La concezione del sistema della filosofia*, Guerini e Associati, Napoli, 2000, p. 71.

dato delle facoltà conoscitive che, se utilizzate nel modo corretto, ci devono garantire il risultato del nostro ragionamento. Se così non fosse vorrebbe dire che Dio ci ha ingannato, attribuendoci delle facoltà apparentemente attendibili ma, in realtà, erronee. Ciò, però, non può essere. Se fosse così, infatti, Dio si mostrerebbe come essere maligno ed ingannatore ma tale fatto comporterebbe la perdita della sua perfezione e la conseguente impossibilità di venire chiamato Dio, essere supremo e perfetto per eccellenza. A questo punto, grazie all'intuizione delle idee dell'uomo come essere pensante e di Dio come garante delle nostre facoltà, sappiamo esattamente da dove deve iniziare la rifondazione del sapere ed abbiamo la certezza della validità della nostra ricerca. Il dubbio è stato debellato ed il lavoro del filosofo può proseguire sicuro.

Per far ciò si deve individuare un metodo d'analisi basato su regole essenziali e chiare, che consentano di individuare i dati utili alla ricerca e di elaborarli senza commettere passi falsi. Cartesio elabora tale teoria nel "Discorso sul metodo". Il metodo individuato, proprio grazie alle regole di cui si avvale, avanza la «pretesa di conoscenza universale in virtù della certezza che istituisce e che lo istituisce»³²⁹. Esso rappresenta la bussola che ci indica quale sia la strada da seguire ed instaura un processo che, man mano avanza, accresce la sua efficacia ed i suoi benefici, tanto da poter affermare che esso, «estendendo la capacità dello spirito, fa crescere il potere dell'intelletto»³³⁰. Il nostro studioso, in prima battuta, individua un numero piuttosto elevato di regole ma poi, ritenendo tale fatto pedante, di difficile applicazione e ridondante, riduce l'apparato metodologico a sole quattro regole che, però, devono essere seguite con grande scrupolo. Esse recitano così: «la prima era di non accogliere mai come vera nessuna cosa che non conoscessi evidentemente per tale (...); la seconda era di dividere ciascuna delle difficoltà che esaminavo in quante più parti era possibile (...); la terza di imporre ai miei pensieri un ordine, cominciando dagli oggetti più semplici e più facili (...); l'ultima era di fare, in ogni occasione, enumerazioni tanto complete, e rassegne così generali da essere sicuro di non dimenticare nulla»³³¹. Questi quattro strumenti di lavoro rappresentano la struttura della ricerca, di ogni ricerca in qualsiasi campo, dato che per Cartesio «tutte le scienze non sono altro che sapere umano, che rimane sempre uno e identico, per diversi che siano gli oggetti a cui viene applicato»³³². Se tralasciamo di effettuare alcuna critica alle regole del metodo, questione estranea alla nostra ricerca, e consideriamo tali regole come vere e

³²⁹ F. BONICALZI, *L'ordine della certezza. Scientificità e persuasione in Descartes*, Marietti, Genova, 1990, p. 36.

³³⁰ Ibidem, p. 31.

³³¹ CARTESIO, *Discorso sul metodo*, op. cit., pp. 25-27.

³³² CARTESIO, *Regole per la guida dell'intelligenza*, op. cit., p. 141.

sufficienti per ottenere la certezza della nostra analisi scientifica, possiamo comprendere, ancora meglio di quanto già accennato, che l'errore non risiede nel giudizio a causa della sua imperfezione nell'analisi delle questioni che ci si presentano dinanzi; al contrario, «il merito di Cartesio è nell'aver posto l'errore come giudizio e appunto per ciò come atto di volontà; nell'aver posto il principio dell'errore nella volontà, intellettualizzando la volontà nel giudizio»³³³. Ciò sta a significare, fondamentalmente, che per il filosofo francese si verifica l'errore a causa della volontà quando questa si intromette nel giudizio, dato che l'errore è una realtà riferibile solo a quest'ultimo ambito. Pertanto, un giudizio diviene errato quando la volontà impone la sua elaborazione benché non siano rispettate con attenzione tutte le regole del metodo individuate. Proprio in questo senso l'errore deve essere interpretato come causato dalla volontà ma nell'ambito del giudizio. Tale non scrupolosa considerazione delle regole deriva dalla sete di conoscenza dell'uomo, la quale fa sì che la volontà «come libera tensione all'infinito (...) si presenta innanzitutto come la facoltà dell'andar oltre, dell'eccedere i limiti, e in particolare quei limiti che, nella *mens*, sono rappresentati dall'intelletto e dalle leggi che necessariamente lo regolano»³³⁴.

Ora che abbiamo compreso cosa sia l'errore nella filosofia cartesiana, non ci resta che fare alcune riflessioni sulle differenze o somiglianze fra l'autore francese ed Aristotele.

Entrambi i filosofi considerano l'accrescimento della conoscenza come un fatto di deduzione logica o inferenza, cioè ritengono che da dati di partenza se ne possono ricavare di nuovi necessariamente collegati e dipendenti dai primi. Tale processo, se eseguito nella maniera corretta e se si parte da dati veritieri, non può portare che alla verità. Sia lo stagirita sia il francese partono da conoscenze di fondo che vengono intuite e che, pertanto, sono indimostrabili ed indiscutibilmente vere. La differenza fra i due si rivela nella concezione del metodo della ricerca e, conseguentemente, nella concezione dell'errore che ne deriva. Aristotele attribuisce alla struttura sillogistica stessa la possibilità di giungere a nuova conoscenza, semplicemente a partire dai principii individuati come fondamentali. Cartesio, all'opposto, oltre a delle regole da seguire con scrupolo, ritiene necessari, ogni qual volta si dà avvio ad un ragionamento, dei contenuti di per sé certi dai quali partire. Ancora più radicalmente, Cartesio «esprime propriamente il concetto che, ai fini dell'acquisizione di nuove verità, l'applicazione delle forme sillogistiche a determinati contenuti materiali del sapere non produce nessun risultato gnoseologicamente apprezzabile»³³⁵. Il sillogismo, secondo il francese, ricopre un ruolo di semplice verifica

³³³ G. GALLI, *Il problema dell'errore in Cartesio*, op. cit., p. 53.

³³⁴ P. RODANO, *L'irrequieta certezza. Saggio su Cartesio*, op. cit., p. 140.

³³⁵ P. COSENZA, *Sillogismo e concatenazione nelle Regulae di Descartes*, Tempi Moderni, Napoli, 1984, p. 6.

logica della deduzione; non è utile, perciò, al fine concreto di quella. In seconda battuta Cartesio rivedrà, in parte, queste sue idee, rivalutando la funzione della schematizzazione del ragionamento, benché «non mancano nelle *Regulae* passi che rivelano una netta avversione per il formalismo logico»³³⁶. Infine e di conseguenza, possiamo notare che in Aristotele l'errore si presenta come la differenza fra ciò che viene affermato e ciò che è in realtà; tale discrepanza può derivare da diverse cause, tutte di stampo logico, vale a dire indicanti un nesso di causa e effetto, e tutte evitabili. L'errore può, pertanto, essere sempre evitato oppure rilevato e corretto. Per Cartesio l'errore passa dal piano dell'intelletto a quello della volontà che interviene nel giudizio quando quest'ultimo, a causa dell'incertezza dei dati in suo possesso, non dovrebbe venire espresso. Si può sinteticamente affermare che «il “non-ancora-saputo” aristotelico diviene con Descartes il “da-non-sapere”, nei termini di un divieto che assurge a sapere in virtù del metodo»³³⁷. Entrambi gli autori, tuttavia, sono accomunati, a livello epistemologico, dall'idea di potere fondare la ricerca scientifica secondo un metodo certo che, se applicato con precisione, garantisce di evitare l'errore e giungere alla verità. L'errore, secondo l'impostazione scientifica classica, si palesa come l'indicatore dell'invalidità del processo che ha condotto all'elaborazione di una teoria, la quale deve necessariamente essere rifondata, dato che diverge dalla realtà dei fatti.

2. L'errore secondo gli orientamenti scientifici contemporanei

Il vero punto di svolta rispetto agli autori appena analizzati e, quindi, rispetto all'impostazione scientifica classica si verifica all'inizio del XX secolo. Come già illustrato, potremmo considerare, anche se solo indicativamente, l'anno 1906 come la data più significativa di tale rivoluzione. In quell'anno Albert Einstein presentò al mondo i risultati delle sue ricerche, elaborati e contenuti nel celebre volume “La teoria della relatività ristretta”. Ora non ci interessano i contenuti di tale teoria e nemmeno ci importa comprendere le differenze che sussistono fra questa e la teoria newtoniana. Al fine della nostra ricerca è di notevole importanza sottolineare che l'esposizione della teoria del fisico tedesco era contraddistinta da un fatto ben specifico che la allontanava dalla presentazione e spiegazione di qualsiasi tesi di qualsiasi autore precedente. Einstein, infatti, oltre ad esporre le proprie idee e ad apportare esempi e casi sperimentalmente provati a sostegno di quelle, offriva al lettore esempi di situazioni che avrebbero potuto smontare l'impianto teorico proposto. È proprio quest'ultimo l'aspetto che, più di ogni altro,

³³⁶ Ibidem, p. 18.

³³⁷ F. BONICALZI, *L'ordine della certezza. Scientificità e persuasione in Descartes*, op. cit., p. 31.

per quanto ci compete, ha rivoluzionato la storia recente dell'epistemologia scientifica. L'autore in analisi, infatti, è stato il primo ad accettare che le proprie idee, pur vantandosi di essere scientifiche, potessero essere negate da un avvenimento; anzi, proprio tale possibilità assicurava loro la scientificità. Questi casi sono noti come i paradossi di Einstein, vale a dire eventi di difficilissima realizzazione ma non necessariamente impossibili. Il tedesco non era un filosofo della scienza, benché ci abbia lasciato alcuni scritti in tale direzione. Il suo lavoro, però, è stato uno dei punti fondamentali di partenza per le riflessioni di uno dei più grandi filosofi del XX secolo, Karl Raimund Popper. È proprio quest'ultimo, infatti, l'autore che più di ogni altro ha saputo rivisitare l'epistemologia scientifica ed assegnare all'errore un ruolo di fondamentale importanza all'interno della teoria della conoscenza. Il secondo autore che abbiamo deciso di affrontare in questa sezione del lavoro è Thomas Samuel Kuhn, estimatore del primo dal quale si discosta, però, in ordine alla realizzazione della scoperta scientifica e allo sviluppo della conoscenza.

Partiamo dall'analisi del primo autore, Popper.

Il filosofo austriaco, interessato fin dall'inizio della sua formazione universitaria alla teoria della conoscenza, conobbe immediatamente le idee di Einstein e fu particolarmente affascinato dall'aspetto precedentemente illustrato, vale a dire dalla coscienza dell'autore che le proprie tesi potessero essere smentite. Questo fatto comporta che l'autore tedesco «cerca coscientemente l'eliminazione degli errori. Egli cerca di uccidere le sue teorie: è coscientemente critico delle sue teorie che, per questa ragione, egli cerca di formulare esattamente piuttosto che vagamente»³³⁸. Ciò deriva dalla comprensione che una teoria più è vaga, nel senso che tenta di comprendere infinite possibilità, minori indicazioni specifiche ed utili ci potrà offrire. È per questa ragione che Einstein tentò sempre di proporre tesi che avessero un ben preciso ambito di riferimento, che non si elevassero al grado di universalità, il quale veniva negato proprio dalla coscienza della possibilità che quelle potessero essere smentite. Per la prima volta nella storia della scienza, un autore non tenta di trovare le leggi che regolano l'universo ma, all'opposto, ricerca ed accetta i limiti del proprio lavoro, che si esime dalla superba pretesa di rappresentare il punto conclusivo della ricerca scientifica. Ancora di più, proprio il limite evidenziato avvalorava la veridicità della teoria, dato che la circoscrive e, implicitamente, indica in quali campi non debba essere applicata.

³³⁸ K.R. POPPER, *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico* (trad. dall'inglese), Armando Armando, Roma, 1975, p. 46.

Un altro fatto che ha fortemente segnato la crescita culturale di Popper è stato l'attrazione e la conoscenza della teoria marxista³³⁹ e di quella psicanalitica. L'autore austriaco - Popper era nato a Vienna nel 1902 - notò che queste dottrine, all'opposto delle tesi di Einstein, tentavano di dare una spiegazione logica ad ogni quesito e, a tal fine, arrecavano continui esempi che avvalorassero quanto proposto. A queste significative esperienze, che il nostro filosofo fece in età giovanile, va aggiunto un problema che sin dai tempi dell'università interessò Popper: qual è la validità del processo induttivo nello sviluppo della conoscenza? Per dare risposta a tale quesito, il filosofo partì dagli studi di Hume, il quale già precedentemente si era interrogato in ordine a ciò. Esattamente come Hume, Popper affermò l'insensatezza del processo di induzione per giungere a scoprire nuove leggi scientifiche. Il giudizio negativo dell'autore austriaco deriva da una duplice ragione. La prima è di stampo prettamente logico, dato che egli sosteneva fosse «inammissibile l'inferenza da asserzioni "verificate dall'esperienza" (qualunque cosa ciò possa significare) a teorie»³⁴⁰. La seconda deriva dalla convinzione che «l'idea dell'induzione per ripetizione deve essere dovuta a un errore - una specie di illusione ottica. In breve: non vi è nulla di simile all'induzione per ripetizione»³⁴¹. Se la prima ragione nasce dall'idea non nuova, sul piano logico, che da ciò che è minore non si possa ricavare ciò che è maggiore, la seconda si basa sul ragionevole presupposto che per poter affermare una legge a partire da ciò che abbiamo visto in prima persona dovremmo necessariamente assistere, sia nello spazio sia nel tempo, a tutti gli avvenimenti di quel tipo, altrimenti avremo sempre il dubbio che esista anche un solo caso che vada contro quanto proposto e neghi, di conseguenza, quanto affermato. Nel quesito appena presentato e nella sua discussione si palesa uno dei due problemi fondamentali della riflessione popperiana iniziale e si nasconde quello immediatamente successivo. Questi sono i «due problemi fondamentali della teoria della conoscenza. Il primo, quello dell'induzione (...); il secondo, quello della demarcazione»³⁴².

Per quanto concerne l'induzione abbiamo già esplicitato la posizione di Popper; della demarcazione parleremo a partire da questo momento.

È utile iniziare, ricordando che con demarcazione l'autore intende circoscrivere il campo scientifico, così da differenziarlo da quello metafisico. Storicamente la scienza si

³³⁹ Per un'accurata conoscenza delle tesi dell'autore austriaco in riguardo a questo argomento si faccia riferimento al volume K.R. POPPER, *La società aperta e i suoi nemici. Hegel e Marx falsi profeti* (trad. dall'inglese), Armando, Roma, 1996.

³⁴⁰ K.R. POPPER, *Logica della scoperta scientifica* (trad. dall'inglese), Einaudi, Torino, 1970, pp. 21-22.

³⁴¹ K.R. POPPER, *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*, op. cit., p. 25.

³⁴² R. CORVI, *Invito al pensiero di Karl Popper*, Mursia, Milano, 1993, p. 43.

era appoggiata alla definizione che le veniva data dai positivisti prima e dai neo-positivisti più recentemente. Tutti questi sono definiti da Popper come verificazionisti o giustificazionisti della conoscenza. Essi «sostengono, approssimativamente, che tutto ciò che non può essere sostenuto da ragioni positive non è degno di essere creduto, e neppure di essere preso in considerazione. (...) I verificazionisti (...) esigono infatti che una credenza si accetti solo se può essere giustificata da prove positive, cioè solo se si può mostrare che è vera o, almeno, che è altamente probabile. In altre parole, esigono che accettiamo una credenza solo se possiamo verificarla o confermarla probabilisticamente»³⁴³. La definizione di scienza da questi proposta non poteva assolutamente essere presa in considerazione dal nostro autore, dato ciò che pensava dell'induzione. Ancora più complicata si fa la situazione quando poniamo l'accento sulla probabilità come criterio. Infatti, per quante osservazioni possiamo fare, esse non saranno mai che una infinitesima percentuale rispetto al numero complessivo degli eventi di quel tipo che si realizzano nella storia. Pertanto, il grado di verifica ricavabile dall'osservazione e dalla conseguente calcolabile probabilità che un determinato evento si ripeta tenderà sempre a zero. Ecco, quindi, che Popper giunge a negare il criterio neo-positivistico come utile alla demarcazione del campo scientifico. In particolar modo, afferma «l'errata teoria della scienza che aveva prevalso fin dai tempi di Bacone – la teoria secondo la quale le scienze naturali sono le scienze oggettive»³⁴⁴.

La ricerca di un nuovo criterio, a questo punto, se non si poteva muovere nel senso della conferma sperimentale di quanto affermato, non poteva che andare nel senso della negazione dell'ipotesi sostenuta. L'idea del filosofo austriaco può apparire paradossale, ma dal momento in cui accetto che nessuna conferma può assicurare la verità della mia teoria deriva il fatto che ogni teoria che sostiene la propria assolutezza e l'impossibilità di essere negata si distacca dall'ambito delle scienze naturali, e quindi sperimentalmente verificabili, per approdare all'ambito metafisico, in cui le affermazioni, proprio perché distaccate dalla concretezza e basate su assiomi inconfutabili, non possono essere rifiutate sulla base dei fatti. Pertanto, secondo Popper la metafisica si caratterizza per l'impossibilità concreta di negare le teorie sostenute e, di conseguenza, le scienze naturali saranno definite dalla possibilità della negazione, sul piano pratico, delle affermazioni effettuate. Di conseguenza, «Popper contrappose al criterio di verificabilità elaborato dal Circolo di Vienna il proprio criterio di falsificabilità, inteso però come criterio di

³⁴³ K.R. POPPER, *Scienza e filosofia. Cinque saggi* (trad. dal l'inglese), Einaudi, Torino, 1969, p. 182.

³⁴⁴ K.R. POPPER, *La ricerca non ha fine. Autobiografia intellettuale* (trad. dall'inglese), Armando Armando, Roma, 1976, p. 82.

demarcazione e non di significato»³⁴⁵, per il quale «un sistema (non tanto asserti teorici isolati, ma interi sistemi) è scientifico solo se può risultare in conflitto con certi dati dell'esperienza»³⁴⁶. Il criterio di falsificabilità, pertanto, si riferisce alle teorie scientifiche empiriche, non a quelle metafisiche, tanto che l'autore utilizza questi due termini, falsificabilità e empiricità, come sinonimi quando afferma che «una teoria si dice “empirica” o “falsificabile” quando divide in modo non ambiguo la classe di tutte le asserzioni-base in due sottoclassi non vuote. Primo, la classe di tutte quelle asserzioni-base con le quali è contraddittoria (o che esclude, o vieta): chiamiamo questa classe la classe dei falsificatori potenziali della teoria; secondo, la classe delle asserzioni-base che essa non contraddice (o che permette). Possiamo formulare più brevemente questa definizione dicendo: una teoria è falsificabile se la classe dei suoi falsificatori potenziali non è vuota»³⁴⁷.

A questo punto del ragionamento comprendiamo meglio il forte impatto che ha avuto su Popper la conoscenza delle teorie di Einstein, da una parte, e delle idee psicanalitiche e marxiste, dall'altra. L'intuizione che il filosofo aveva avuto della sostanziale differenza fra le due si è resa chiara con l'elaborazione della teoria della falsificabilità, basata sulla soluzione del problema dell'induzione e della demarcazione. Grazie a ciò è stato possibile separare il campo scientifico da quello metafisico. L'errore appare in quest'ultimo campo come la negazione stessa della teoria proposta, come l'indicatore dell'insensatezza di un'affermazione; l'errore non è assolutamente compatibile con le relazioni che si ritiene sussistano fra le idee. Nel secondo caso, invece, l'errore, o meglio la sua possibilità, viene necessariamente richiesto, si svela come una *conditio sine qua non* della teoria scientifica.

La rivoluzione delle idee popperiana, per quanto riguarda il tema a noi caro, quello dell'errore, si snoda su due livelli. Il primo, l'abbiamo appena visto, riguarda l'utilizzo dell'errore, all'interno della falsificabilità, come strumento di demarcazione. Il secondo lo vedremo fra poco, arrivandoci passo dopo passo. Quanto detto finora concerne solamente l'identificazione di una teoria come scientifica o metafisica, ma non dice nulla sulla sua validità. Pertanto, grazie alle informazioni a nostra disposizione, non potremmo scegliere fra due teorie riguardanti uno stesso quesito ma divergenti nelle soluzioni proposte. Per risolvere questo problema Popper ha proseguito nella direzione intrapresa. Se nessuna conferma sperimentale può innalzare il grado di veridicità di una teoria, forse lo potrà fare

³⁴⁵ R. CORVI, *Invito al pensiero di Karl Popper*, op. cit., p. 50.

³⁴⁶ S. GATTEI, *Critica della ragione incerta. Introduzione al pensiero di Karl Popper*, Società Aperta, Milano, 1997, p. 60.

³⁴⁷ K.R. POPPER, *Logica della scoperta scientifica*, op. cit., p. 76.

la resistenza ad un tentativo di confutazione. In sintesi, vedremo poi meglio come, più una teoria resiste ai tentativi di attacco più può essere considerata valida. Questa tesi può apparire strana ma d'altro canto, se rifiutiamo l'induzione, appare come l'unico criterio possibile. Evidentemente esso non può dirci nulla di valido sulla correttezza o meno di una teoria; serve per realizzare un'ipotetica graduatoria delle teorie a disposizione circa uno stesso quesito, sulla base di quale, avendo resistito a controlli più accurati, può avvicinarsi con maggiori motivazioni alla realtà. Popper, per identificare questo procedimento, utilizza il termine corroborazione. Ne consegue che «un'ipotesi risulta più probabile, cioè più corroborata di un'altra, quando è stata sottoposta ad un maggior numero di controlli empirici che non l'hanno confutata»³⁴⁸; a ciò si lega l'ovvia considerazione che «a determinare il grado della corroborazione non è tanto il numero dei casi corroboranti, quanto piuttosto la severità dei vari controlli ai quali l'ipotesi può essere, ed è stata, sottoposta»³⁴⁹. Più in generale, pertanto, possiamo dire, utilizzando le parole dell'autore, che per grado di corroborazione di una teoria intendiamo «un conciso resoconto valutativo dello stato (ad un certo tempo t) della discussione critica di una teoria, riguardo al modo in cui risolve i suoi problemi (...). La corroborazione (o grado di corroborazione) è perciò un resoconto valutativo di prove passate»³⁵⁰. È evidente che, per giungere a questa nuova visione della scienza, «il legame tra conoscenza e giustificazione deve essere rotto. Ma se rompiamo quel legame, allora non è – o non completamente, o non esattamente – alzando i livelli di giustificazione che l'epistemologia distrugge la conoscenza»³⁵¹.

Detto questo, possiamo cominciare ad avvicinarci al secondo livello sul quale si gioca l'errore. Esso, lo possiamo intuire, gioca un ruolo fondamentale nella valutazione di una teoria, dato che ne mette in luce i limiti e, se non viene rilevato in una successiva ipotesi, indica che questa ha fatto un progresso rispetto alla precedente, considerato il fatto che risolve un problema che prima la confutava. Per comprendere ancora meglio e più in dettaglio quanto detto, è necessario osservare il metodo scientifico studiato da Popper. Innanzitutto, il nostro autore parte da una posizione fondamentale. Secondo la sua opinione, la ricerca della verità circa un determinato argomento non dipende tanto dalla sete di conoscenza che contraddistingue l'uomo quanto dal suo involontario imbattersi in situazioni problematiche. Pertanto, «la ricerca scientifica (...) inizia sempre da problemi, da problemi pratici o teorici»³⁵² e «procede da qui verso teorie in competizione,

³⁴⁸ R. CORVI, *Invito al pensiero di Karl Popper*, op. cit., p. 76.

³⁴⁹ K.R. POPPER, *Logica della scoperta scientifica*, op. cit., p. 295.

³⁵⁰ K.R. POPPER, *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*, op. cit., p. 38.

³⁵¹ D. LEWIS, *Papers in metaphysic and epistemology*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999, p. 422.

³⁵² D. ANTISERI, *Karl Popper*, Rubettino, Soveria Mannelli, 1999, p. 13.

che essa valuta criticamente»³⁵³. Non ha importanza, quindi, quale sia la natura del quesito da risolvere; quello che è determinante è la procedura di soluzione adottata. Prima di proseguire è utile mettere in luce che, dinanzi ad un ostacolo, si ridefinisce anche il compito precipuo del ricercatore, tanto che Popper ritiene che «la funzione di uno scienziato o di un filosofo sia quella di risolvere i problemi scientifici o filosofici»³⁵⁴; non quella di cercare le leggi che governano il mondo ma quella di dare una risposta ai quesiti in cui ci imbattiamo per pura casualità, partendo da quelli più banali per giungere a quelli più complessi. Una volta scovato un problema, si dovrà analizzarlo. Su tale aspetto subentra un'altra delle novità introdotte da Popper.

La scienza classica riteneva possibile osservare un avvenimento restandone completamente distaccati, vale a dire osservandone semplicemente le caratteristiche senza essere spinti, a causa di pregiudizi o considerazioni precedentemente effettuate, ad interpretare i dati secondo una precisa prospettiva. Secondo il filosofo austriaco, però, «l'osservazione "pura" – cioè l'osservazione priva di una componente teorica – non esiste»³⁵⁵. Pertanto afferma che «l'osservazione è un processo in cui giochiamo una parte intensamente attiva. Un'osservazione è una percezione pianificata e preparata. (...) Così possiamo asserire che ogni osservazione è preceduta da un problema, un'ipotesi (o comunque vogliamo chiamarla); ad ogni buon conto da qualcosa di teorico o speculativo»³⁵⁶. Da qui deriva un rovesciamento di prospettiva netto rispetto al passato e «alla concezione empirista, sviluppata almeno a partire da Francesco Bacone, della mente come contenitore vuoto da riempire con contenuti di esperienza, Popper sostituisce la teoria, di derivazione kantiana, della mente come faro che proietta la propria luce (ipotesi, teorie, aspettative), nel tentativo di cogliere sempre più nitidamente la realtà»³⁵⁷. Questo lavoro della mente, secondo la modalità illustrata, si può realizzare solamente tramite intuizione della soluzione del problema. Infatti, come più volte detto, se rifiutiamo l'induzione dovremo necessariamente trovare un'altra strada che ci porti alla soluzione richiesta. Se non possiamo dar fiducia ad un'ipotesi pura analisi dei dati, dovremo sottoporre ad analisi proprio quelle direttive innate con le quali ci avviciniamo alla realtà. Possiamo dire che, nella proposta di una teoria, «gli scienziati agiscono in base ad una congettura o, se si vuole, in base ad una credenza soggettiva»³⁵⁸. Questo fatto comporta,

³⁵³ K.R. POPPER, *Epistemologia, razionalità e libertà* (trad. dall'inglese), Armando Armando, Roma, 1972, p. 53.

³⁵⁴ K.R. POPPER, *Congetture e confutazioni* (trad. dall'inglese), vol. I, Il Mulino, Bologna, 1972, p. 117.

³⁵⁵ D. ANTISERI, *Karl Popper*, op. cit., p. 15.

³⁵⁶ K.R. POPPER, *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*, op. cit., p. 447.

³⁵⁷ S. GATTEI, *Critica della ragione incerta. Introduzione al pensiero di Karl Popper*, op. cit., p. 78.

³⁵⁸ K.R. POPPER, *Epistemologia, razionalità e libertà*, op. cit., p. 14.

chiaramente, che nell'elaborazione scientifica non tutti i passaggi che la costituiscono siano di pura natura razionale; anzi, il primo passo, quello che avvia il processo che ci permetterà di avvicinarci alla realtà, è essenzialmente opposto a tale logica, tanto da poter ritenere che «ogni scoperta contiene un “elemento irrazionale” o “un’intuizione creativa” nel senso di Bergson»³⁵⁹. Ogni nuova proposta teorica, in realtà, non può avere, almeno prima del controllo sperimentale, alcuna pretesa di verità rispetto a quelle precedentemente avanzate, dato che «le nuove teorie scientifiche sono, al pari di quelle vecchie, congetture genuine, esse risultano genuini tentativi di descrivere quegli ulteriori mondi»³⁶⁰.

Come fare, allora, per comprendere se una nuova teoria è degna di maggiore considerazione rispetto ad una vecchia? L'unico modo plausibile, stando alle premesse teoriche di Popper, sarà quello di verificare se essa riesce a risolvere quei problemi contro i quali quella precedente si scontrava e dai quali veniva falsificata. Per questo «il razionalismo critico è puramente una tesi metodologica»³⁶¹. Ne consegue che l'obiettivo primario di una proposta scientifica seria deve essere quello di eliminare gli errori a carico delle precedenti teorie. Il filosofo austriaco ritiene che «la deliberazione agisce sempre attraverso il tentativo, l'errore, o, più precisamente, attraverso il metodo del tentativo e dell'eliminazione dell'errore: proponendo varie possibilità provvisorie, ed eliminando quelle che non paiono essere adeguate»³⁶². Questo, dovrebbe essere ormai chiaro, non dà alcuna garanzia circa la veridicità della nuova tesi ma ci può assicurare che essa, superati i dovuti controlli, sia migliore della precedente. Ci sembra utile soffermarci ancora un istante su questo passaggio, poiché, se compreso in maniera adeguata, ci consente di rendere ancora più nostra la teoria della conoscenza di Popper.

Abbiamo rifiutato l'induzione per problemi pratici nella sua realizzazione, ci siamo rivolti all'intuizione ma con la dovuta cautela e, sulla base di ciò, guardiamo con attenzione e diffidenza a tutto ciò che ci viene proposto e trasmesso dal passato, a tutto quello che ci suggeriscono sedicenti mentori e a tutto quanto ci affascina perché, semplicemente, si discosta radicalmente da ciò che ci è familiare. Quello che possiamo ricavare da tutto questo è che «la nostra conoscenza ha fonti di ogni genere, ma nessuna ha autorità»³⁶³. Pertanto, non abbiamo mezzi che ci permettono con certezza di giungere alla verità, la

³⁵⁹ D. ANTISERI, *Karl Popper*, op. cit., p. 56.

³⁶⁰ K.R. POPPER, *Congetture e confutazioni*, op. cit., p. 199.

³⁶¹ D. MILLER, *Out of error. Further essay on critical rationalism*, Ashgate Publishing Company, Aldershot, 2006, p. 56.

³⁶² K.R. POPPER, *Epistemologia, razionalità e libertà*, op. cit., p. 97.

³⁶³ K.R. POPPER, *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 2000, p. 81.

quale, presupposto ciò, non potrà essere considerata come una realtà certamente raggiungibile, quanto «un'idea regolativa»³⁶⁴. Ciò non preclude la possibilità di conoscere la verità, ma impone l'impossibilità di sapere di averla raggiunta, anche una volta conquistata. Su questa convinzione, la quale rimane pur sempre una congettura, possiamo comprendere ancora meglio che «lo scopo dello scienziato non è scoprire la certezza assoluta, ma scoprire teorie sempre migliori (...) capaci di essere sottoposte a controlli sempre più severi»³⁶⁵. Su tali presupposti «Popper vede che il sapere scientifico non rinuncia alla caratteristica del progresso. E fu nel 1960 che Popper elaborò l'idea di verosimiglianza o verisimilitudine al fine di valutare la progressività di una teoria T2 (falsa) nei confronti di un'altra teoria T1 (anch'essa falsa)»³⁶⁶. Il progresso, o meglio il giudizio riguardante il maggiore o minore grado di verosimiglianza fra due teorie, avviene, in modo opposto rispetto a quanto concerne l'intuizione della tesi sostenuta, secondo il criterio già individuato dai filosofi ionici, i quali «si appellavano alla discussione critica e perciò alla ragione: pensavano che la ragione fosse in grado di svelare i segreti della realtà nascosta. È questo che chiamiamo "ottimismo epistemologico"»³⁶⁷. Quest'ultimo si contrappone alla disperazione, derivante dall'impossibilità di rendersi conto del successo del proprio lavoro di ricerca giunto alla verità, e vive della possibilità di sapere che ci si è avvicinati al traguardo auspicato. Tutto ciò non potrebbe avvenire in un quadro teorico di tipo relativista, dato che verrebbe a mancare un traguardo concreto da conquistare. All'opposto, «solo l'idea di verità ci consente di parlare sensatamente di errori e di critiche razionali, e solo quest'idea rende possibile la discussione razionale, cioè la discussione critica che va alla ricerca di errori con il serio proposito di eliminarne il maggior numero possibile, allo scopo di avvicinarsi di più alla verità»³⁶⁸.

Ora, individuata una teoria che meglio di altre risolve i problemi e meno delle precedenti si apre a possibili confutazioni, proprio perché non potremo mai sapere di aver scoperto la verità, dovremo continuare a tentare di confutare la nuova tesi. Questa verrà considerata la più verosimile fino a quando si scontrerà con un caso che la nega e, ancora meglio, fino a quando non ne verrà proposta un'altra che resiste a quell'attacco. Scovare un errore significa riavviare il metodo scientifico individuato; non scovarlo richiede di non abbandonarci a facile entusiasmo e procedere di continuo con verifiche sempre più

³⁶⁴ S. GATTEI, *Critica della ragione incerta. Introduzione al pensiero di Karl Popper*, op. cit., p. 82.

³⁶⁵ K.R. POPPER, *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*, op. cit., p. 470.

³⁶⁶ D. ANTISERI, *Karl Popper*, op. cit., p. 69.

³⁶⁷ K.R. POPPER, *Il mito della cornice. Difesa della razionalità e della scienza* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 1995, p. 256.

³⁶⁸ K.R. POPPER, *Scienza e filosofia. Cinque saggi*, op. cit., p. 184.

accurate, nella speranza di fare un ulteriore, anche se piccolo, passo verso la verità. In poche parole e sinteticamente, possiamo riassumere il metodo individuato e studiato dall'autore austriaco con il seguente schema. «Usando "P" per problema, "TS" per soluzione provvisoria, "EE" per eliminazione dell'errore, noi possiamo descrivere la fondamentale successione evoluzionistica degli eventi nel modo seguente: $P \rightarrow TS \rightarrow EE \rightarrow P$. Ma questa successione non è un ciclo: il secondo problema è, in generale, diverso dal primo: esso è il risultato della nuova situazione che è sorta, in parte a motivo delle soluzioni provvisorie che sono state escogitate e della eliminazione dell'errore che le controlla. Al fine di indicare tale fatto lo schema precedente dovrebbe venir riscritto in questa maniera: $P_1 \rightarrow TS \rightarrow EE \rightarrow P_2$ »³⁶⁹.

La prospettiva popperiana e la fondazione della sua teoria della conoscenza può essere definita come epistemologia evoluzionistica, dato che riprende alcuni indirizzi teorici promossi da C. Darwin e, dopo averli rivisitati, li applica al campo di sua competenza. Il nostro autore propone «due tesi di fondo dell'epistemologia evoluzionistica. Prima tesi: l'abilità specificamente umana di conoscere e anche di produrre conoscenza scientifica sono i risultati di una selezione naturale. Esse sono strettamente connesse con l'evoluzione di un linguaggio specificamente umano. Seconda tesi: l'evoluzione della conoscenza scientifica è, principalmente, l'evoluzione di teorie sempre migliori»³⁷⁰. È proprio il linguaggio umano che gioca un ruolo fondamentale, poiché si rivela come uno strumento unico di lavoro e crescita, che ci permette spostare la nostra evoluzione dall'interno all'esterno del nostro corpo. «L'evoluzione animale procede, in larga misura, se non esclusivamente, attraverso la modificazione degli organi (o del comportamento) o attraverso l'emergere di nuovi organi (o di certi comportamenti). L'evoluzione umana procede, in larga misura, attraverso lo sviluppo di nuovi organi al di fuori dei nostri corpi o persone (...). Questi nuovi organi sono strumenti, o armi, o macchine, o case»³⁷¹. Tutte queste cose, come molte altre, vale a dire come qualsiasi prodotto del nostro ingegno, forniscono un supporto alle funzioni descrittiva ed argomentativa del linguaggio, le quali permettono lo sviluppo della conoscenza.

A questo punto della discussione abbiamo tutti gli strumenti per comprendere la rivoluzione che l'epistemologia popperiana ha portato con sé ed il nuovo significato attribuito all'errore. La ricerca parte sempre da un problema, «dall'esistenza del

³⁶⁹ K.R. POPPER, *Epistemologia, razionalità e libertà*, op. cit., pp. 107-108.

³⁷⁰ D. ANTISERI, *Karl Popper*, op. cit., p. 64.

³⁷¹ K.R. POPPER, *Epistemologia, razionalità e libertà*, op. cit., pp. 102.

disaccordo»³⁷², in particolare dal disaccordo fra ciò che riteniamo vero e la realtà dei fatti. Solamente questa discrepanza ci rende coscienti dell'erroneità della nostra tesi, pertanto, «è attraverso la falsificazione delle nostre supposizioni che siamo effettivamente venuti a contatto con la "realtà". È la scoperta ed eliminazione dei nostri errori che costituisce da sola quell'esperienza "positiva" che otteniamo dalla realtà»³⁷³. Se non si verificasse l'errore potremmo solo supporre di essere in rapporto con la realtà, dato che, abbiamo già visto, non esistono vie per ottenere una conoscenza certa e, perciò, «dovremmo rifiutare l'idea delle fonti prime della conoscenza ed ammettere che ogni conoscenza è umana ed è coinvolta nei nostri errori, pregiudizi, sogni e speranze»³⁷⁴. È solo così che si sviluppa la conoscenza, vale a dire tramite la proposta, spesso un po' scriteriata, di nuove tesi, sostenute e confutate. Risulta evidente, quindi, che «la storia della scienza, come quella di tutte le idee umane, è storia di sogni irresponsabili, di ostinazioni e di errori»³⁷⁵, «ma la scienza è una delle pochissime attività umane – e forse la sola – in cui gli errori vengono criticati sistematicamente e, con l'andare del tempo, vengono corretti abbastanza spesso. Ecco perché possiamo dire che nella scienza spesso impariamo dai nostri errori»³⁷⁶.

Uno degli indispensabili strumenti di cui si deve essere necessariamente dotati, in questa prospettiva di ricerca, è l'umiltà, sia innata sia appresa dallo scontro diretto con l'errore. Infatti, «soltanto se lo studente fa diretta esperienza di quanto facile sia sbagliare e di quanto difficile sia fare anche un piccolo progresso nel campo della conoscenza, soltanto in tal caso egli può farsi un'impressione vissuta dei criteri di onestà intellettuale, può giungere al rispetto della verità e al disprezzo dell'autorità e della presunzione»³⁷⁷. La teoria popperiana, pertanto, vede il sapere non come la semplice sommatoria di nozioni ma come una discussione continua in cui il soggetto si mette in gioco, tentando di conoscere la realtà, senza la pretesa che il proprio lavoro abbia il requisito della certezza. Quest'opera può avvenire solamente grazie al fatto che «la mente non è un recipiente, in cui grazie a un programma si accumulano nozioni e informazioni, bensì un organo attivo che procede non per accumulazione, ma per tentativi ed errori»³⁷⁸ e, in questa prospettiva, si comprende che «non il possesso della conoscenza, della verità irrefutabile, fa l'uomo di scienza, ma la ricerca critica, persistente e inquieta, della verità».

³⁷² K.R. POPPER, *Il mito della cornice. Difesa della razionalità e della scienza*, op. cit., p. 58.

³⁷³ K.R. POPPER, *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*, op. cit., p. 469.

³⁷⁴ K.R. POPPER, *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza*, op. cit., p. 93.

³⁷⁵ K.R. POPPER, *Congetture e confutazioni*, op. cit., p. 371.

³⁷⁶ K.R. POPPER, *Scienza e filosofia. Cinque saggi*, op. cit., p. 163.

³⁷⁷ S. GATTEI, *Critica della ragione incerta. Introduzione al pensiero di Karl Popper*, op. cit., p. 85.

³⁷⁸ R. CORVI, *Invito al pensiero di Karl Popper*, op. cit., p. 219.

In conclusione, comprendiamo come «tutto ciò che si può ricavare al posto della conoscenza (*episteme*), sono le opinioni plausibili, ma incerte e preconconcette (*doxa*) dei fallaci mortali»³⁷⁹. È questa una prospettiva completamente divergente da quella classica, dato che si considera valido l'incerto e meritevole di sospetto ciò che appare certo. Il nostro autore pone in discussione l'impianto scientifico che per più di duemila anni aveva caratterizzato e avvalorato la filosofia e la scienza occidentali, nonostante, è bene sottolinearlo, salvi la ragione come unico e valido strumento per la critica delle teorie. Con Popper «il vecchio ideale scientifico dell'episteme – della conoscenza assolutamente certa, dimostrabile – si è rivelato un idolo. L'esigenza dell'oggettività scientifica rende ineluttabile che ogni asserzione della scienza rimanga necessariamente e per sempre allo stato di tentativo»³⁸⁰. Potremmo definire il filosofo austriaco un intuizionista, deduttivista, razionalista. Intuizionista, poiché una teoria nasce per intuizione; deduttivista, in quanto la conoscenza si muove dalla legge generale per essere applicata al caso specifico; razionalista, dato che la critica è l'unico strumento che possediamo per giudicare una tesi. La sua opera, pertanto, è fondamentalmente una «critica dell'ideale giustificazionistico della scienza come episteme»³⁸¹ e la proposta di una nuova tesi, che spera di resistere meglio delle precedenti alle critiche senza pretendere di rappresentare il traguardo della ricerca.

Popper non ha mai nutrito la speranza che le proprie idee ottenessero il consenso della maggior parte, o ancora peggio della totalità, del mondo scientifico. All'opposto, egli temeva fortemente questa possibilità, dato che riteneva che «dovremmo essere orgogliosi di non possedere un'unica idea, bensì molte idee, buone e cattive; di non avere una sola fede, non una religione, bensì numerose, buone e cattive. (...) L'unità dell'Occidente su un'idea, su una fede, su una religione, sarebbe la fine dell'Occidente, la nostra capitolazione, il nostro assoggettamento incondizionato all'idea totalitaria»³⁸².

In ultima battuta mi sembra necessario sottolineare che nelle riflessioni qui presentate sono stati completamente trascurati o solamente sfiorati questioni molto care al filosofo austriaco, come il dibattito sulla necessità o meno di una conoscenza di fondo simile per un dibattito scientifico; la disputa fra indeterminismo e determinismo; i risvolti che la questione epistemologica presenta in campi quali la politica; la responsabilità dei filosofi nei confronti dell'umanità. Tutti questi argomenti, sebbene di notevole interesse,

³⁷⁹ K.R. POPPER, *Congetture e confutazioni*, op. cit., p. 371.

³⁸⁰ K.R. POPPER, *Logica della scoperta scientifica*, op. cit., p. 311.

³⁸¹ S. GATTEI, *Critica della ragione incerta. Introduzione al pensiero di Karl Popper*, op. cit., p. 74.

³⁸² K.R. POPPER, *Alla ricerca di un mondo migliore* (trad. dal tedesco), Armando Armando, Roma, 1989, p. 213.

esulano dal nostro campo d'indagine. L'unica cosa che possiamo aggiungere è che Popper, in quanto «fondatore moderno e sostenitore guida di una epistemologia di selezione naturale»³⁸³, tenta di trasportare il metodo scientifico da lui elaborato e basato sull'eliminazione degli errori tramite la critica razionale ai vari campi del sapere. Ciò nella convinzione che «tutta la vita è risolvere problemi»³⁸⁴.

Passiamo, ora, al secondo Autore, Thomas S. Kuhn.

Lo studioso statunitense ebbe una formazione di stampo prettamente scientifico, laureandosi in Fisica presso l'Università di Harvard, dove conseguì anche il dottorato di ricerca. In seguito si dedicò alla Storia della Scienza, disciplina che insegnò per anni unitamente, in un secondo momento, alla Filosofia. L'unione di queste due discipline sfociò, naturalmente, nella riflessione epistemologica, che divenne uno dei cavalli di battaglia dello studioso fino alla fine dell'attività didattica presso l'MIT di Boston. Conoscere, anche se solo per sommi capi, la formazione e gli interessi di Kuhn ci aiuterà a comprendere l'origine delle sue teorie e le basi sulle quali poggiano. Infatti, proprio dall'analisi della successione delle teorie e delle idee in campo scientifico nacquero i primi quesiti che divennero, in seguito, il centro della riflessione del nostro autore.

Il filosofo americano, studiando la storia delle teorie riguardanti un certo argomento³⁸⁵, si accorse che ogni tesi proposta viene sottoposta alla valutazione della comunità scientifica, la quale decide di adottarla in sostituzione di quella precedente oppure di scartarla. In linea estremamente generale, il processo che subisce ogni idea è il seguente.

Affinché tutto abbia inizio, è necessaria la presenza di una questione alla quale una teoria tenta di dare, in un determinato istante, una spiegazione valida. Se i fatti coincidessero sempre con le previsioni della tesi, non vi sarebbe alcuna necessità di avventurarsi nell'elaborazione di nuove idee e tutto resterebbe in uno stato di calma piatta. In realtà, spessissimo si notano divergenze fra ciò che si ritiene dovrebbe essere e ciò che effettivamente è. Queste divergenze vengono definite da Kuhn come rompicapi, che «sono, nel significato assolutamente usuale qui usato, quella speciale categoria di problemi che possono servire a mettere alla prova la ingegnosità o la abilità nel

³⁸³ D.T. CAMPBELL, *Evolutionary epistemology*, in G. RADNITZKY, W.W. BARTLEY (Edited by), *Evolutionary epistemology, rationality, and sociology of knowledge*, Open Court, La Salle (Illinois), 1987, p. 89.

³⁸⁴ K.R. POPPER, *Tutta la vita è risolvere problemi* (trad. dal tedesco), Rusconi, Milano, 1996, p. 235.

³⁸⁵ Si prenda a titolo di esempio, in riguardo allo sviluppo storico di una teoria, il volume T.S. KUHN, *La rivoluzione copernicana. L'astronomia planetaria nello sviluppo del pensiero occidentale* (trad. dall'inglese), Einaudi, Torino, 1972.

risolverli»³⁸⁶. Infatti, proprio sul tentativo di risolvere quelli, la teoria subisce gli aggiustamenti che la ricalibrano per far sì che conservi la sua validità e «proprio questi ostacoli e relativi aggiustamenti contribuiscono in modo determinante al progresso della conoscenza scientifica»³⁸⁷. Utilizzando questo metodo di lavoro possiamo risolvere quelle piccole imprecisioni che le nostre idee presentano, aumentando la capacità di predizione della teoria in questione. Tale attività occupa i ricercatori per la maggior parte del loro tempo. Essi, tramite questa operazione, tentano di offrire maggiore sostegno alle proprie teorie. Ecco, immediatamente, una prima fondamentale differenza con Popper. Costui sosteneva che gli scienziati fossero occupati nel tentativo continuo di falsificare la proprie teorie, mentre l'americano ritiene l'esatto contrario, cioè che essi si ingegnino continuamente per aggiustarle e difenderle, scovando e risolvendo rompicapi. Questa fase della ricerca viene definita come scienza normale, «un'impresa altamente cumulativa; essa riesce ad assolvere brillantemente il suo compito che è quello di estendere stabilmente la portata e la precisione della conoscenza scientifica»³⁸⁸. Questo modo di procedere nasconde, però, un pericolo. Il rompicapo è, per definizione, un problema che prevede una soluzione raggiungibile tramite gli strumenti che sono già a disposizione del ricercatore. Quest'ultimo, pertanto, può essere indotto a selezionare le questioni da affrontare, scegliendo quelle che prevede essere risolvibili e che, quindi, finiscano con l'avvalorare la propria posizione. È evidente che, così procedendo, si rischia di creare una scienza *ad hoc* per le proprie necessità. L'apparente forza e convinzione presente nel riscontro positivo fra le proprie idee e la realtà dei fatti ci fa comprendere che «la ricerca normale (...) deve il proprio successo alla abilità degli scienziati nello scegliere regolarmente problemi che possono venire risolti con tecniche concettuali e strumentali connesse con quelle che già esistono»³⁸⁹. La scienza, in quest'ottica, si rafforza nel momento in cui i membri che ne compongono la comunità implementano la propria abilità nell'utilizzare gli strumenti che possiedono e che condividono, al fine «di portare la teoria ed i fatti ad un accordo sempre più stretto»³⁹⁰.

In quest'ultimo passaggio sono stati inseriti, sebbene implicitamente, due concetti particolarmente importanti per l'autore statunitense.

³⁸⁶ T.S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (trad. dall'inglese), Einaudi, Torino, 1969, p. 58.

³⁸⁷ A. CRESCINI, *Introduzione*, in T.S. KUHN, P. FEYERABEND, *L'irrazionalismo in filosofia e nella scienza* (trad. dall'inglese), La Scuola, Brescia, 1989, p. XXXVI.

³⁸⁸ T.S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, op. cit., p. 75.

³⁸⁹ T.S. KUHN, *La "rivoluzione scientifica"*, in T.S. KUHN, P. FEYERABEND, *L'irrazionalismo in filosofia e nella scienza*, op. cit., pp. 23-24.

³⁹⁰ T.S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, op. cit., p. 106.

Il primo è quello di comunità scientifica, la quale «è formata (...) da coloro che praticano una specializzazione scientifica. Vincolati da elementi comuni nella loro educazione e nel loro addestramento, essi si vedono e vengono visti dagli altri, come i responsabili del perseguimento di un insieme di finalità condivise, tra le quali è compresa l'educazione dei loro successori. Tali comunità sono caratterizzate da una relativa completezza di comunicazione all'interno del gruppo e dalla relativa unanimità di giudizio circa gli argomenti professionali»³⁹¹. L'importanza della comunità scientifica risiede, essenzialmente, sia nel sostegno offerto dal consenso mostrato ad una teoria sia nel contributo che ognuno può offrire nella soluzione di un rompicapo di interesse comune.

Il secondo concetto è quello di paradigma, «termine (...) usato con un significato globale, che comprende tutte le adesioni condivise da un gruppo scientifico; con l'altro significato si indica una specie particolarmente importante di adesione, ed è perciò un sottogruppo del primo»³⁹². In un orizzonte di questo tipo, il sapere accumulato e da trasmettere lo si racchiude, in maniera praticamente perfetta, nei manuali che offrono un'educazione, «in generale, straordinariamente efficace. Naturalmente si tratta di un'educazione rigida e limitata (...). Ma per la ricerca all'interno della scienza normale, per risolvere rompicapo all'interno della tradizione definita dai manuali, lo scienziato viene preparato quasi alla perfezione»³⁹³. I manuali offrono strumenti di lavoro già costruiti e spiegano anche come usarli. Certo, l'abilità nel loro impiego varia da persona a persona, ma chiunque, ponendo la dovuta attenzione, può ottenere risultati soddisfacenti. Dato che ricercano questo genere di fine, «i vari manuali che lo studente incontra mostrano diversi argomenti piuttosto che (...) l'esemplificazione di diversi approcci ad un singolo settore problematico»³⁹⁴. Tale orientamento di lavoro migliora la prestazione del singolo ricercatore, ma entro gli spazi delimitati dal paradigma assunto a modello. Man mano che i rompicapi vengono risolti e che vengono condotti esperimenti a conferma della teoria sostenuta, questa acquisisce forza agli occhi della comunità scientifica. Tale processo si presenta come un continuo ricalibrare il proprio strumento d'analisi della realtà, migliorandone le prestazioni. Così facendo, in linea teorica, si procede inevitabilmente nella direzione della conquista della verità, grazie al continuo miglioramento del proprio strumento di lavoro.

³⁹¹ T.S. KUHN, *Nuove riflessioni sui paradigmi*, in T.S. KUHN, J.D. SNEED, W. STEGMÜLLER, *Paradigmi e rivoluzioni nella scienza* (trad. dall'inglese), Armando Armando, Roma, 1983, p. 100.

³⁹² Ibidem, p. 99.

³⁹³ T.S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, op. cit., p. 199.

³⁹⁴ T.S. KUHN, *La tensione essenziale. Cambiamenti e continuità nella scienza* (trad. dall'inglese), Einaudi, Torino, 1985, p. 248.

In realtà, secondo Kuhn, la situazione non risponde a quanto detto. A volte i problemi in cui ci si imbatte non sono semplici rompicapi, dato che non possono essere risolti tramite l'adattamento delle teorie già esistenti. Pertanto, quando le anomalie sono troppe, si rende necessaria una ristrutturazione completa del sapere. In questo momento la scienza da normale, quando puntava semplicemente ad ottenere conferme di ciò che riteneva valido, diviene straordinaria. Ciò significa che si rende necessaria l'elaborazione di un nuovo paradigma, evento estremamente raro rispetto a quello della ricerca di sue conferme durante il periodo della scienza normale.

Ma come avviene l'elaborazione di una nuova teoria, indipendente da quelle precedenti? Essa nasce dalla capacità di coloro che posseggono il pensiero divergente, per il quale «si richiede proprio la flessibilità e l'apertura mentale»³⁹⁵. Tale modalità di pensiero permette di osservare la realtà con occhi completamente differenti, evidenziando relazioni che altri, attraverso un procedimento puramente logico, non sanno cogliere. Ne consegue che una nuova teoria richiederà la «decisione di adottare un diverso linguaggio nativo e di impiegarlo in un modo che sarà, corrispondente, diverso»³⁹⁶. Proprio questa differenza di linguaggio fra le diverse teorie dà luogo ad uno degli equivoci più comuni sul pensiero di Kuhn. Quando egli afferma che due teorie sono incommensurabili non vuole sostenere l'impossibilità di confrontarle e di optare per una di esse. Lo studioso vuole solamente dire che ognuna, possedendo un linguaggio particolare, creata apposta, è difficilmente confrontabile con un'altra che, evidentemente, avrà il proprio linguaggio. Per paragonarle, di conseguenza, dovremo procedere all'elaborazione di una traduzione che le esprima secondo una lingua comune. Questa operazione, però, presenterà sempre difetti di approssimazione, così che al momento della comparazione non avremo più a che fare con le teorie nella loro forma originale. A questo punto possiamo meglio capire le parole dello stesso autore quando afferma che «applicando il termine "incommensurabilità" alla teoria avevo inteso insistere unicamente sul fatto che nel caso delle teorie non esiste alcun linguaggio comune entro cui le due teorie possano trovare piena espressione e che possa perciò essere usato in una comparazione puntuale fra di esse»³⁹⁷. Anche qui si nota una differenza significativa con Popper, secondo il quale le teorie sono comparabili senza alcun problema, anche nel momento in cui i ricercatori non condividano una conoscenza di fondo comune.

³⁹⁵ Ibidem, p. 246.

³⁹⁶ T.S. KUHN, *L'impossibile immediatezza dei "dati". Le relazioni di similarità*, in T.S. KUHN, P. FEYERABEND, *L'irrazionalismo in filosofia e nella scienza*, op. cit., p. 40.

³⁹⁷ T.S. KUHN, *Mutamento della teoria come mutamento della struttura: note sul formalismo di Sneed*, in T.S. KUHN, J.D. SNEED, W. STEGMÜLLER, *Paradigmi e rivoluzioni nella scienza*, op. cit., p. 90.

Una volta che abbiamo stabilito la possibilità di eseguire una paragone fra differenti tesi, anche se con alcune difficoltà, vediamo come questo avviene. Kuhn, innanzitutto, ritiene che, data la difficoltà nel confrontare le teorie, non si possano determinare criteri univoci ed esaustivi al fine di comprendere quale sia la tesi più valida. Nonostante ciò, egli riesce ad individuarne cinque, che più di altri possono rappresentare gli strumenti per effettuare una scelta ponderata ed attendibile.

Lo studioso statunitense pensa che una teoria debba essere accurata, vale a dire che si deve poter evidenziare una relazione di coincidenza fra le previsioni effettuate e i dati ricavabili da esperimenti; inoltre, una teoria deve essere coerente con altre teorie assunte e relative ad eventi correlati a quello momentaneamente preso come oggetto di studio; in terzo luogo, essa deve estendersi oltre lo specifico della situazione particolare; in quarto luogo, deve essere semplice; infine, deve essere carica di nuove prospettive di ricerca³⁹⁸. Tali criteri si sono rilevati abbastanza utili e condivisi anche da diverse comunità scientifiche, così da rendersi efficaci al fine di effettuare la decisione di abbandonare un paradigma per assumerne un altro. Quest'ultimo, perché venga accettato, deve vedere «rispettate due condizioni fondamentali. Innanzitutto, deve essere evidente che il nuovo candidato risolverà alcuni problemi rilevanti e generalmente riconosciuti come tali (...). In secondo luogo, il nuovo paradigma deve permettere di conservare una parte relativamente vasta della concreta capacità di risolvere problemi che la scienza ha ereditato dai paradigmi precedenti»³⁹⁹. Tutto ciò, comunque, non è determinante nel senso stretto del termine dinnanzi ad un'opzione; infatti, «queste ragioni costituiscono dei valori da usarsi per fare delle scelte, piuttosto che delle regole di scelta. Gli scienziati che li condividono possono, nondimeno, fare scelte differenti nella stessa situazione concreta»⁴⁰⁰.

La posizione che il nostro filosofo assume riguardo a questo argomento gli ha procurato spesso l'accusa di irrazionalismo. In realtà Kuhn non avalla tale tesi, derivante, semplicemente, dall'idea, questa sì affermata, che non si possa creare una gerarchia condivisa dei criteri di scelta che determinano l'approvazione o il rifiuto di un nuovo paradigma. È per questo, infatti, che gli scienziati possono sostenere idee opposte, senza che nessuno sia accusato di irrazionalismo o evidenti errori di valutazione. Lo sviluppo scientifico, come viene inteso da Kuhn, richiede necessariamente «un processo decisionale che permetta agli uomini razionali di non essere d'accordo, e tale disaccordo

³⁹⁸ Cfr. T.S. KUHN, *La tensione essenziale. Cambiamenti e continuità nella scienza*, op. cit., pp. 352-353.

³⁹⁹ T.S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, op. cit., p. 203.

⁴⁰⁰ T.S. KUHN, *Criteri di scelta soggettivi oltre che oggettivi. L'accusa di irrazionalità e irrazionalismo*, in T.S. KUHN, P. FEYERABEND, *L'irrazionalismo in filosofia e nella scienza*, op. cit., p. 44.

sarebbe impedito dall'algoritmo condiviso che i filosofi hanno in generale ricercato»⁴⁰¹. L'accordo unanime significherebbe o la conquista della verità o la condanna di tutta l'umanità a false convinzioni. La prima opportunità viene scartata a causa dell'esperienza comune del disaccordo fra ciò che riteniamo sia e ciò che in realtà è, quando ci confrontiamo con la realtà dei fatti. La seconda si infrange contro l'elaborazione di teorie sempre più efficienti, vale a dire ogni giorno migliori nella loro capacità di prevedere ciò che avverrà.

Da quanto detto possiamo facilmente giungere ad affermare che nei periodi di rivoluzione scientifica la conoscenza non è più cumulativa ma si sviluppa tramite quello che, come già anticipato, possiamo chiamare pensiero divergente. Tale modalità di pensiero può essere facilitata dal clima generale che avvolge i ricercatori, tanto che «gli stereotipi vengono abbandonati più facilmente nei periodi di fermento generale»⁴⁰². Essa è l'unica che può condurre ad un nuovo paradigma, caratterizzato dai «lampi d'intuizione attraverso cui nasce»⁴⁰³. All'opposto, è slegata dalla logica e dall'interpretazione che guida la scienza normale, la quale, infatti, può solamente riconoscere anomalie e crisi ma mai creare nuovi paradigmi.

Proposto un nuovo paradigma, esso viene vagliato dalla comunità scientifica che, solo in seguito ad un'attenta analisi, decide se assumerlo in sostituzione del precedente. Non è detto, infatti, che la proposta venga accettata, potrebbe essere soggetta a rifiuto e la comunità scientifica potrebbe affidarsi ancora per un certo periodo al vecchio paradigma, almeno fino a quando uno più convincente sarà elaborato e messo a disposizione della valutazione dei colleghi. Risiede proprio qui, infatti, il compito precipuo dei filosofi, che «criticano l'uno i lavori dell'altro ed i lavori dei loro predecessori con profondità ed acutezza»⁴⁰⁴. Se un nuovo paradigma verrà accettato, esso darà luogo ad un periodo di scienza normale, la quale sarà anch'essa caratterizzata da anomalie e da una nuova crisi che, probabilmente, condurrà alla ricerca di nuovi paradigmi. Insomma, il processo scientifico è un continuo alternarsi di periodi di scienza normale e straordinaria, che applicano ad un paradigma un processo che lo porterà prima alla sua affermazione poi alla sua negazione.

Un ultimo punto ci resta da analizzare, data la notevole importanza che ha in riferimento al nostro oggetto di ricerca. La ricerca scientifica può trovare una sua

⁴⁰¹ T.S. KUHN, *La tensione essenziale. Cambiamenti e continuità nella scienza*, op. cit., 1985, p. 365.

⁴⁰² T.S. KUHN, *La rivoluzione copernicana. L'astronomia planetaria nello sviluppo del pensiero occidentale*, op. cit., p. 245.

⁴⁰³ T.S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, op. cit., p. 152.

⁴⁰⁴ T.S. KUHN, *La tensione essenziale. Cambiamenti e continuità nella scienza*, op. cit., p. 12.

conclusione o è destinata ad un continuo lavoro di analisi e critica delle idee? Kuhn opta per quest'ultima tesi. Egli vede la scienza come un processo di sviluppo che, però, non ha un obiettivo preciso, vale a dire la conquista della verità circa un determinato argomento. Il filosofo americano, per aiutarci a comprender la sua tesi, paragona la ricerca all'evoluzione animale. Questa, se è innegabilmente in continua attività, si muove dalla situazione presente verso una direzione obbligatoria in riferimento alla situazione iniziale e alle condizioni a cui è soggetta, non obbligatoria verso un traguardo di perfezione che ne stabilirà l'arresto. Così la scienza può essere intesa come un continuo perfezionamento degli strumenti che ci consentono di analizzare la realtà, in cui «gli stadi successivi di questo processo di sviluppo sono contrassegnati da un incremento dell'articolazione e della specializzazione di tali strumenti. E l'intero processo può avere luogo (...) senza l'aiuto di un insieme di finalità, o di una verità scientifica stabilita una volta per tutte»⁴⁰⁵. Lo sviluppo è dato, pertanto, dalla capacità sempre migliore degli strumenti di analisi di vedere in maggior dettaglio la realtà dei fatti. Ciò, d'altro canto, rappresenta anche un limite, dato che tale specializzazione della ricerca circoscrive fortemente l'ambito di validità di una teoria e rende necessario un linguaggio specialistico che aumenta necessariamente il grado di incommensurabilità fra le diverse tesi.

Quella presentata è, per sommi capi, la teoria della conoscenza, vale a dire epistemologica, di Kuhn. Apparentemente essa si distacca dal nostro interesse fondamentale, dato che non abbiamo mai incontrato il termine errore. L'autore statunitense trascura tale parola ed in nessun passaggio degli scritti analizzati riscontriamo la sua presenza. Probabilmente, il termine che più si avvicina a tale vocabolo è quello di anomalia. La prima differenza che riscontriamo si manifesta a livello puramente emotivo. La parola anomalia, infatti, non sembra portare con sé alcuna accezione negativa, cosa che, invece, si verifica quando parliamo di errore. L'anomalia è semplicemente qualcosa che si pone diversamente dalla previsione, senza che per questo implichi un giudizio di valore sulla teoria. La singola anomalia permette di ricalibrare la teoria; la somma di più anomalie rende necessaria una fase di rivoluzione scientifica. Questo fatto, come già accennato, non sottolinea la non validità di una tesi ma la necessità di una sua specificazione, adatta per il caso che si sta studiando. Secondo l'autore statunitense, quindi, non ha senso parlare di una teoria come corretta o errata. Ogni tesi, infatti, ha delle ragioni che le conferiscono validità. Quest'ultima aumenta man mano che si circoscrive il campo d'indagine e diminuisce quando questo aumenta. L'idea

⁴⁰⁵ T.S. KUHN, *Non vi è scoperta della verità né avvicinamento ad essa*, in T.S. KUHN, P. FEYERABEND, *L'irrazionalismo in filosofia e nella scienza*, op. cit., p. 54.

di elaborare un impianto filosofico che permetta di racchiudere entro le proprie mura il sapere umano, pertanto, si presenta come un'utopia, anzi come un errore epistemologico. L'errore per Kuhn, dal momento in cui decidiamo di farlo coincidere con l'anomalia, si identifica come una caratteristica endemica e definente una qualsiasi teoria. Pertanto, esso avvalorava una teoria, definendone l'ambito d'applicabilità e salvandola dalla tentazione di estendere oltremodo il proprio raggio d'azione. Anche se l'errore non assume, come in Popper, il ruolo di strumento principe per la conoscenza, esso conserva anche in Kuhn una valenza decisamente positiva, sia, come già detto, per delimitare il campo d'indagine di una tesi, sia per stimolare il passaggio dalla scienza normale a quella straordinaria. Il fatto che la ricerca non possa essere considerata un'attività teleologica non rappresenta una questione problematica, dato che quello che più conta è la comprensione del punto di partenza da cui ci si muove per la ricerca, non il traguardo che si tenta di raggiungere. Infatti, solo se ci rendiamo conto dei limiti della validità delle nostre tesi potremo implementarne la potenzialità. L'obiettivo, al contrario, possiede un valore relativo, dato che, comunque, non sarà mai definitivo e più si avanza nel processo conoscitivo più, anche raggiungendo la verità, vale a dire la coincidenza fra ciò che si sostiene essere e ciò che è, più si potranno effettuare affermazioni specifiche ma limitate a particolare aspetti di una questione. In conclusione, l'errore in Kuhn può essere considerato come la scintilla che avvia il processo conoscitivo, il quale segue una direzione precisa, necessaria, che però non è orientata obbligatoriamente verso la conquista della verità, termine alquanto aleatorio e di difficile identificazione all'interno dell'epistemologia dello studioso in analisi.

3. L'errore alla luce della prospettiva sistemico-relazionale

In questa terza sezione prenderemo in esame una nuova prospettiva di lettura del tema dell'errore: quella sistemico-relazionale. La decisione di dedicare a tale orientamento uno spazio proprio d'indagine deriva dall'importanza rivestita dalle novità introdotte, ed in particolar modo dal fatto che le tesi sostenute sono applicabili ai più disparati ambiti del sapere, rappresentando, così, un criterio d'orientamento nella conquista della conoscenza. La prospettiva sistemico-relazionale, pertanto, è una sintesi ottima sia della riflessione epistemologica classica sia di quella contemporanea. Della prima, infatti, conserva una certa pretesa di universalità; dalla seconda recupera l'idea dell'errore come strumento necessario per la conoscenza, in quanto capace di orientare continuamente e ricalibrare la ricerca.

La prospettiva sistemico-relazionale, a livello epistemologico, si afferma grazie alla struttura portante che le viene fornita dall'approccio coerentista. Esso avvalorà, più di ogni altra cosa, le relazioni che sussistono fra gli elementi di un sistema, tanto che esse divengono il criterio primo di giudizio rispetto alla valutazione di un'affermazione. Infatti, «il programma epistemologico coerentista potenzia l'inversione hegeliana grazie all'adozione del modello di rete della sistematizzazione cognitiva. L'approccio coerentista, di conseguenza, adotta come indicatori di accettabilità la generale concordanza fra una tesi presumibilmente accettabile e ciò che è presumibilmente accettabile»⁴⁰⁶. Pertanto, viene a mancare quello che, per il fondazionalismo, era un punto focale che faceva da riferimento stabile per lo sviluppo del ragionamento, vale a dire l'insieme di una o più affermazioni considerate vera a prescindere dal prosieguo del ragionamento. Le affermazioni che compongono la conoscenza fondata sul coerentismo hanno tutte pari valore a livello epistemologico, se prese singolarmente. Il giudizio su di esse può avvenire solo nel momento in cui le poniamo in relazione alle altre con le quali danno vita alla teoria che si sta esponendo. Ne consegue che ogni giudizio su una singola affermazione valuta, inevitabilmente, anche il sistema di cui fa parte. Detto ciò, risulta più facile comprendere che «per l'epistemologia coerentista (...) al fine di essere considerata giustificata, un'affermazione deve inserirsi, senza causare contraddizioni o altri problemi di incoerenza, in un sistema di verità reciprocamente compatibili. Nessuna affermazione è più fondamentale di qualsiasi altra all'interno del sistema»⁴⁰⁷ ed «un'affermazione a è vera se è membro di un contesto coerente»⁴⁰⁸. In un costrutto di questo tipo, l'errore non può che assumere una dimensione particolare; esso «non avviene nell'isolamento ma è connesso con una rete metaforica o con patrimonio di conoscenze collegate»⁴⁰⁹. Pertanto, l'errore viene fortemente ridimensionato, divenendo la possibilità di un contesto particolare e ristretto, non un atto assoluto che compromette in maniera definitiva la validità scientifica della ricerca o dello stesso ricercatore.

Non possiamo affrontare l'argomento in questione se non partendo dall'autore che, più di tutti, ha creduto nella prospettiva di studio in analisi: Ludwig Von Bertalanffy. Tale studioso ha riflettuto, essenzialmente, sul concetto di sistema. L'idea che la realtà, come ogni singolo essere, fosse interpretabile come una relazione di più entità che danno forma

⁴⁰⁶ N. RESCHER, *Cognitive systematization. A system-theoretic approach to a coherentist theory of knowledge*, Blackwell, Oxford, 1979, p. 52.

⁴⁰⁷ L. CODE, *Epistemic responsibility*, University Press of New England, Hanover, 1987, pp. 4-5.

⁴⁰⁸ J. DANCY, *An introduction to contemporary epistemology*, op. cit., p. 112.

⁴⁰⁹ R. KALECHOFISKY, *The persistence of error. Essays in developmental epistemology*, University Press of America, Lanham, 1987, p. 40.

ad un sistema, è una tesi sostenuta ormai da molti secoli ma solamente lo studioso austriaco si è dedicato alla ricerca delle leggi generali che governano le dinamiche interne ed esterne a tali costrutti.

L'interesse per i sistemi nacque nell'autore a partire da studi nel campo della biologia: questa, infatti, era stata la natura del suo percorso formativo. Pertanto, egli iniziò lo studio dei sistemi in riferimento agli organismi viventi. Ciò che contraddistinse il lavoro del nostro autore fu l'ottica utilizzata nell'analisi degli oggetti di studio. Infatti, partendo dalla «considerazione dell'organismo come complesso, come sistema»⁴¹⁰, Bertalanffy tenta di comprendere la natura delle relazioni fra gli elementi che lo compongono mediante l'applicazione di una particolare struttura della relazione di causa ed effetto. Per comprendere ciò e la portata rivoluzionaria degli studi dell'autore austriaco dobbiamo ricordare che egli nacque nel 1901; pertanto, quando cominciò a dedicarsi con rigore allo studio dei sistemi, la logica vigente era ancora quella di tipo classico, lineare, secondo la quale ogni evento è scatenato da uno o più fattori che lo antecedono e ne rappresentano la causa diretta. Questa visione del legame che connette due o più oggetti è, per l'appunto, proprio quella caratteristica della scienza classica, che «si connetteva alla causalità lineare o a senso unico: causa seguita da effetto, relazioni tra due o più variabili»⁴¹¹. Nel periodo di riferimento le teorie di Einstein erano ancora lontane dall'ottenere un forte consenso ed il mondo scientifico stentava ad accettare nuove modalità di ragionamento. Nonostante ciò, Bertalanffy ebbe la capacità, l'intuizione e l'ardore di supporre e sostenere l'applicabilità di una diversa logica fra gli elementi in interazione. Prima di proseguire con il discorso è necessario effettuare una chiarificazione.

La logica classica, pur affrontando il tema dei sistemi, si poneva in una prospettiva unidirezionale, nel senso che le conseguenze di una connessione di causa ed effetto si riversavano esclusivamente sul secondo termine, mentre il primo rimaneva immune dal verificarsi dell'interazione. Pertanto, erano considerati sia il caso in cui più cause producono un solo effetto sia quello per cui una singola causa produce molteplici conseguenze. Tutto ciò, però, sempre a partire dall'assunto che se un primo fattore (causa) influenza un secondo (effetto) non avverrà mai il contrario: i termini della questione non sono invertibili e conservano una ben specifica dinamica sia temporale sia spaziale. Risulta evidente che la scienza classica, ragionando in questa prospettiva, si

⁴¹⁰ L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni* (trad. dal tedesco), Istituto Librai Internazionali, Milano, 1968, p. 37.

⁴¹¹ L. VON BERTALANFFY, *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno* (trad. dal tedesco), ISEDI, Milano, 1971, p. 77.

rapporta agli elementi che compongono il sistema come a singole entità, che hanno una loro autonomia e che solo per circostanze fortuite si trovano in connessione con altri. Pertanto, l'esistenza o meno di un rapporto non influisce su quella di ogni sua componente. Da questo presupposto è facile desumere che la scienza classica applica alle questioni da risolvere una procedura di tipo analitico. Ciò «significa che una certa entità, sottoposta a indagine, va risolta in parti, e che può pertanto essere costituita da queste o ricostituita a partire da esse, dovendosi intendere che queste procedure sono considerate sia in senso materiale che concettuale»⁴¹².

Bertalanffy, osservando gli organismi viventi e considerandoli come sistemi, notò che un tale tipo di procedura non poteva essere applicato a tali realtà. Tutt'al più poteva ottenere un rilevante successo se applicata ad una precisa categoria di eventi, come, ad esempio, quelli meccanici. Addirittura, tale logica si è rivelata adatta a sostenere con successo le teorie di Newton e Galilei. Con ciò vogliamo sottolineare il fatto che la logica analitica non può essere considerata come una metodologia d'analisi errata; al contrario essa risulta estremamente proficua se applicata a situazioni che presentano determinate caratteristiche.

Se definiamo, a livello generale, un sistema come la situazione in cui almeno due oggetti presentano una relazione per la quale le variazioni delle caratteristiche o dello stato di un elemento incidono su quelli del secondo, allora possiamo affermare che la logica classica trova perfetta applicazione in quei sistemi che l'autore austriaco definisce chiusi. I sistemi chiusi, di conseguenza, si presentano come entità autonome, aventi una propria attività dipendente unicamente dalle caratteristiche stesse del sistema. Una tale tipologia di formazione può provocare effetti sulla realtà che la circonda, ma non ne può subire l'influenza, pena l'incolumità dello stesso sistema; ecco perché essi «sono trattati come se fossero isolati rispetto a ciò che li circonda»⁴¹³. In tale ottica, a partire dalla conoscenza degli elementi del sistema e delle leggi che lo governano, è possibile prevedere esattamente quale sarà lo sviluppo della situazione presente, la quale non potrà che seguire una certa direzione prestabilita: dalle condizioni iniziali dipenderanno necessariamente quelle finali. Ogni sistema rispondente a tali caratteristiche tende a conservare inalterato il proprio stato, tanto che un'eventuale interferenza con l'attività in svolgimento pone a rischio il corretto funzionamento dello stesso sistema; ecco che «se le condizioni iniziali, oppure il processo stesso, vengono alterati, allora anche lo stato finale

⁴¹² L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, op. cit., p. 45.

⁴¹³ Ibidem, p. 74.

subirà delle modificazioni»⁴¹⁴. La situazione più adatta ad un sistema chiuso è quella con la maggiore probabilità che si possa verificare, il che significa la condizione di maggiore disordine possibile. Infatti, è molto più semplice riscontrare l'eventualità governata dal caso rispetto a quella stabilita da una precisa relazione fra gli elementi in gioco. È necessariamente collegato alla natura stessa dei sistemi chiusi il fatto che in essi l'entropia aumenti, identificando essa come «il logaritmo della probabilità (...). In un sistema statico ordinario, l'entropia può aumentare spontaneamente, ma non può mai diminuire spontaneamente»⁴¹⁵. Ne consegue che, una volta raggiunto il livello massimo di entropia, questo verrà mantenuto, creando una situazione di stasi tipica, pertanto, di ogni sistema chiuso. In ragione di ciò Bertalanffy parla di «sistemi in equilibrio»⁴¹⁶, ricollegandosi al concetto di omeostasi, già elaborato in precedenza da N. Wiener. Questi, a partire dall'idea di feedback, la definì come «un processo nell'organismo vivente che mantiene l'ambiente interno a un livello adatto a conservare la salute»⁴¹⁷. Allo stesso modo, un sistema chiuso tende a preservare lo stato raggiunto da pericolose variazioni che ne minerebbero l'equilibrio. Quest'ultimo è, pertanto, lo stato tipico e necessario dei sistemi chiusi.

In linea generale l'organismo umano non può essere classificato come facente parte di tale gruppo, eccetto in un caso. Tale eventualità non dipende dalle caratteristiche dello stesso sistema, ma dallo schema d'analisi che utilizziamo per compierne la valutazione. Infatti, è tipica della psicologia comportamentista la tesi per cui ogni azione umana va considerata come la risposta necessaria ad uno o più stimoli. Secondo tale orientamento d'analisi, l'atto umano sottostà a criteri indipendenti dalla sua volontà, seguendo uno schema tipico delle macchine intelligenti, che, a partire da dati, ne inferiscono altri necessariamente dipendenti dai primi. Una simile modalità d'azione è definita come tendenza meccanicistica ed, infatti, «è connessa agli sviluppi tecnologici, industriali e sociali, quali tecniche di controllo, automazione, computerizzazione e alla loro applicazione a fini industriali, militari, governativi»⁴¹⁸. Chiaramente, anche se ci riferiamo all'essere umano in questa ottica, affinché esso possa sopravvivere necessita di un sistema che gli permetta di gestire efficacemente gli influssi che il mondo esterno esercita su di lui e che potrebbero metterne in discussione la sopravvivenza. In sostanza, si rende necessario un meccanismo di autoregolazione, capace di influire sull'azione in base a

⁴¹⁴ Ibidem, p. 76.

⁴¹⁵ N. WIENER, *Dio e Golem S.P.A.* (trad. dall'inglese), Boringhieri, Torino, 1967, p. 114.

⁴¹⁶ L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, op. cit., p. 225.

⁴¹⁷ N. WIENER, *Dio e Golem S.P.A.*, op. cit., p. 127.

⁴¹⁸ L. VON BERTALANFFY, *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno*, op. cit., p. 77.

informazioni, acquisite di volta in volta rispetto al comportamento effettivo ed utili a direzionare lo sviluppo del sistema. Bertalanffy mutua tale concetto dalla cibernetica di Wiener e modalità d'azione basata sul «comando della macchina sulla base del suo funzionamento effettivo anziché del suo comportamento previsto è conosciuta come retroazione (feedback), e implica che i membri sensori, messi in azione dai membri motori, svolgano una funzione di rilevatori o segnalatori, cioè di elementi che indicano il comportamento»⁴¹⁹.

Da quanto affermato possiamo facilmente dedurre che esistono due possibili risposte che il meccanismo di feedback può offrire: la prima è la conferma della direzione intrapresa; la seconda è l'esatto contrario, vale a dire l'indicazione della sua scorrettezza. Quella è chiamata retroazione positiva, mentre questa è indicata come retroazione negativa. «In entrambi i casi, parte dei dati di uscita sono reintrodotti nel sistema come informazione circa l'uscita stessa. In caso di retroazione negativa (...) si usa questa informazione per far diminuire la deviazione all'uscita rispetto a una norma prestabilita o previsione dell'insieme (...) mentre in caso di retroazione positiva la stessa informazione agisce come una misura per aumentare la deviazione all'uscita, ed è quindi positiva in rapporto alla tendenza già esistente verso l'arresto o la distruzione»⁴²⁰. Un meccanismo di tale natura si rivela particolarmente utile a qualsiasi sistema che compie un lavoro, dato che gli consente, nonostante difetti di procedura o interferenze esterne, di auto-garantirsi la possibilità di proseguire nella propria attività. È fondamentale, di conseguenza, «rendersi conto che l'informazione su un effetto, se correttamente trasmessa indietro (feedback) all'effettore, garantisce la stabilità di quest'ultimo e l'adattamento al cambiamento d'ambiente»⁴²¹. Ciò detto, se ci limitiamo al concetto di feedback, rimaniamo ancora nel campo dei sistemi chiusi. Infatti, anche il meccanismo retroattivo, benché trasformi da lineare a circolare la causalità che regola il sistema su cui è installato, rimane sempre un procedimento di inferenza logica, caratteristico di strutture più complesse rispetto a quelle basate su un'analisi lineare degli eventi. Tutte queste strutture, inoltre, condividono una caratteristica fondamentale che, come poi vedremo, le distingue dai sistemi aperti veri e propri. I sistemi chiusi, anche se supportati da una struttura di controllo circolare, tendono a risolvere le situazioni problematiche al fine di poter tornare in una situazione di quiete. Infatti, «il modello robot o principio di reattività implica inoltre la

⁴¹⁹ N. WIENER, *Introduzione alla cibernetica* (trad. dall'inglese), Boringhieri, Torino, 1966, pp. 26-28.

⁴²⁰ P. WATZLAWICK, J.H. BEAVIN, D.D. JACKSON, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi* (trad. dall'inglese), Astrolabio, Roma, 1971, p. 24.

⁴²¹ Ibidem, p. 23.

teoria dell'equilibrio del comportamento. Lo stato naturale dell'organismo è quello di quiete. Ogni stimolo costituisce un'alterazione dell'equilibrio; la reazione comportamentista è quindi del suo ristabilimento; è omeostasi, soddisfacimento di bisogni o rilassamento di tensioni»⁴²². Questa tipologia di sistema, in grado di autoregolarsi, è riscontrabile sia nelle macchine che in organismi viventi. Un esempio classico del primo caso è quello del termostato, il quale è in grado di conservare inalterata la temperatura interna di un ambiente, nonostante le variazioni ad esso esterne. In modo alquanto simile, il corpo umano è in grado di conservare la propria temperatura entro un grado di variazione alquanto ridotto, tanto da non mettere in pericolo la salute fisica della persona. In entrambe le situazioni i diversi sistemi continuano ad agire secondo una logica di distacco ed autonomia rispetto all'ambiente circostante, nei confronti del quale essi «sono "chiusi" rispetto allo scambio di materia (...) ed aperti unicamente all'informazione. Per tale motivo, il modello cibernetico non dà conto di una caratteristica essenziale dei sistemi viventi, le cui componenti sono continuamente distrutte nei processi catabolici e sostituite in quelli anabolici, con corollari come accrescimento, sviluppo e differenziazione»⁴²³.

Quanto esposto può far nascere alcuni dubbi che è utile chiarire. Quando abbiamo parlato di sistemi chiusi ci siamo riferiti a tutte quelle strutture prive di vita ma che compiono un lavoro e che tendono alla conservazione del loro stato iniziale, essendo incapaci di mutare la loro struttura e di adattarsi alle nuove condizioni. A queste strutture si uniscono quelle viventi che occupano i primi gradini sulla scala evolutiva e che, pertanto, non presentano altro scopo che la conservazione del loro essere, essendo inadatte a modificare se stesse o l'ambiente per raggiungere nuovi stadi di crescita. In tale gruppo possiamo riscontrare la presenza delle molecole o di altri organismi poco più complessi. Infine, all'insieme dei sistemi chiusi, vanno aggiunti tutti quei meccanismi facenti anche parte di esseri viventi complessi e che ne garantiscono la stabilità di alcuni aspetti; in linea generale, pertanto, parliamo di qualsiasi meccanismo di feedback. Tale dispositivo, è bene sottolinearlo, non rappresenta l'elemento di distinzione fra i sistemi chiusi e quelli aperti. Il suo ruolo, comunque, è di primaria importanza, dato che agevola, o forse addirittura garantisce, la sopravvivenza di un sistema. Lo scopo, tuttavia, rimane la sopravvivenza nello stato originario del sistema; l'approdo a qualunque altra situazione si rivelerebbe particolarmente deleterio. Detto ciò, va evidenziata la necessità della presenza di

⁴²² L. VON BERTALANFFY, *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno* (trad. dal tedesco), ISEDI, Milano, 1971, p. 24.

⁴²³ Ibidem, p. 89.

meccanismi retroattivi in sistemi che vogliano garantirsi una certa stabilità e, vedremo bene tra poco, tale necessità diviene ancora più evidente nei sistemi aperti.

Per concludere queste brevi riflessioni sui sistemi chiusi, possiamo tentare di definire il concetto di errore al loro interno. Distinguiamo due casi, sulla scia di quanto precedentemente affermato: il primo riguarda i sistemi chiusi essenziali ed il secondo quelli dotati di meccanismo di feedback. I primi, dato che agiscono per un puro meccanismo automatico e determinato da caratteristiche invariabili, non prevedono al loro interno la possibilità di un'azione definibile come errore, in considerazione del fatto che non hanno la possibilità di agire che in un unico modo. Pertanto, esattamente come non possiamo parlare di colpa in una persona non libera di agire secondo la propria volontà, così qui non si può parlare di errore. Al limite, potremmo definire errore una forza esterna che colpisce il sistema e, vincendone la resistenza, ne manda in crisi il procedimento, invalidandolo e provocandone l'arresto. Nel secondo caso, vale a dire per quanto riguarda i sistemi chiusi dotati di meccanismi di feedback, possiamo definire errore l'inefficienza di tale meccanismo nel gestire la deviazione del movimento dalla linea ideale che dovrebbe seguire. Quando tale deriva diviene eccessiva si assiste, nuovamente, al collasso del sistema. Ciò può avvenire per due cause. La prima coincide con un inesatto funzionamento del meccanismo di feedback; questo, non sapendo decifrare e riutilizzare al meglio le informazioni in uscita, lascia che il sistema derivi oltre il punto di rottura, determinato dall'incapacità dello stesso di sopportare le sollecitazioni esterne. Tutto ciò può verificarsi sia per un intrinseco mal funzionamento della retroazione sia per un'eccessiva sua lentezza. Quest'ultima, infatti, rallentando la risposta, causa un accumulo di tensione che, se non smaltita entro breve tempo, può rilevarsi talmente deleteria da determinare la rottura dell'equilibrio del sistema. La seconda causa d'incapacità del sistema di regolare la deviazione è dovuta ad un'eccessiva forza delle sollecitazioni esterne, talmente energiche da divenire ingestibili da parte dei meccanismi di difesa. Questa seconda evenienza coincide, fondamentalmente, con il concetto di errore nei sistemi chiusi semplici.

È giunto il momento di studiare con attenzione i sistemi aperti. Se torniamo alle riflessioni di Bertalanffy, vale a dire quelle di natura biologica, notiamo immediatamente che l'autore, per identificare questa tipologia di sistemi, fa riferimento ad una loro precisa caratteristica. Egli, infatti, afferma che «gli organismi viventi sono essenzialmente dei sistemi aperti, vale a dire dei sistemi che scambiano materia con l'ambiente esterno»⁴²⁴.

⁴²⁴ L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, op. cit., p. 65.

Ecco, immediatamente, il punto centrale della questione. I sistemi aperti, scambiando materia con l'esterno e non solamente informazioni, hanno la capacità di modificare continuamente il loro stato, tramite, per l'appunto, l'assunzione o la perdita di materia. La loro conformazione muta, ma ciò non compromette la loro sopravvivenza; anzi, la favorisce, dato che essi sono in grado di adattarsi all'ambiente e di trasformarlo in relazione alle proprie necessità. I risvolti necessari di questa conformazione dei sistemi sono essenzialmente due: il primo può essere denominato stato stazionario, il secondo equifinalità.

Se in un sistema chiuso la conformazione che esso presenta all'inizio della sua esistenza è necessariamente coincidente con quella che dovrà sempre mantenere durante lo svolgimento della sua attività, ciò non vale assolutamente in un sistema aperto. Le caratteristiche che un sistema aperto presenta in una situazione non sono altro che quelle migliori per il particolare momento e contesto in cui è inserito, senza la pretesa di un loro perenne mantenimento. La conformazione raggiunta, pertanto, non rappresenta che un traguardo momentaneo, dal quale ci si potrà ulteriormente trasformare per sopravvivere e convivere al meglio con nuove situazioni ambientali. Questa realtà di continua trasformazione ed adattamento viene denominata stato stazionario. Ecco, dunque, che «i sistemi aperti tendono a uno stato indipendente dal tempo, il cosiddetto stato stazionario. Lo stato stazionario si mantiene ad una certa distanza dall'equilibrio vero, ed è pertanto capace di fare lavoro; ed è questo il caso dei sistemi viventi, in contrasto con i sistemi in equilibrio»⁴²⁵. L'autore austriaco sottolinea il fatto che un sistema aperto deve poter svolgere del lavoro, pertanto l'adattamento alle mutevoli situazioni ambientali non è passivo, ma attivo. Esso, infatti, non punta solamente alla propria sopravvivenza, ma al fatto che ad essa si accompagni la possibilità di svolgere un'attività e, per raggiungere tale obiettivo, deve poter mutare le proprie caratteristiche interne. Il vero cambiamento, intendendo con ciò proprio quello che garantisce al sistema di proseguire il proprio lavoro, lo si ha in questa precisa circostanza, vale a dire solo quando è in grado di modificare la sua essenza, le caratteristiche che lo determinano in un particolare istante. È logica conseguenza «il fatto che il fattore d'invarianza impedisce a un sistema (...) di generare al suo interno le condizioni per il cambiamento. Come si è visto, un sistema può essere sottoposto a molti tipi di cambiamento, ma poiché la sua struttura resta immutata, non si ha alcun cambiamento»⁴²⁶.

⁴²⁵ Ibidem, p. 225.

⁴²⁶ P. WATZLAWICK, J.H. WEAKLAND, R. FISCH, *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi* (trad. dall'inglese), Astrolabio, Roma, 1974, p. 31.

Le affermazioni appena fatte ci fanno comprendere che il processo di mutamento di un sistema può intraprendere differenti vie, indipendenti esclusivamente dalle caratteristiche che lo stesso possiede. L'interazione tra la plasticità della propria conformazione e l'influsso del mondo esterno fa sì che non vi sia un'unica conformazione possibile per il cambiamento, ma molteplici, tutte garanti della sopravvivenza dell'organismo. Mentre il sistema chiuso necessitava di conservare il proprio stato, coincidente con quello presente all'inizio della propria esistenza, quello aperto non presenta tale dovere e, inoltre, nemmeno quello di raggiungere una particolare ed unica conformazione. Il grande vantaggio di questa tipologia di sistema risiede proprio nell'avere più possibilità di sviluppo, non una sola strada valida per la propria sussistenza. Similmente, tale abilità nel conformarsi a seconda delle esigenze garantisce la possibilità che sistemi con caratteristiche iniziali differenti possano raggiungere uno stesso traguardo di crescita. Tale possibilità è denominata equifinalità ed afferma che «se, in un sistema aperto, si raggiunge uno stato stazionario, quest'ultimo è indipendente dalle condizioni iniziali ed è unicamente determinato dai parametri del sistema, è cioè dai ritmi di reazione e di trasporto»⁴²⁷. È per questo che «in un sistema circolare ed autoregolantesi (...) gli stessi risultati possono avere origini diverse perché ciò che è determinante è la natura dell'organizzazione»⁴²⁸. Se riflettiamo su quanto appena affermato e se richiamiamo alla mente quanto detto in precedenza, possiamo comprendere che un sistema aperto, contraddistinto da equifinalità, si dovrà rifare a due concetti fondamentali, quello di retroazione e quello di teleologia.

Il primo, già ampiamente illustrato, consente al sistema di mantenere una certa stabilità, indispensabile anche in una fase di cambiamento, dato che quest'ultimo non può essere incontrollato, in quanto metterebbe a rischio l'azione e la sopravvivenza dello stesso sistema. Lo sviluppo, pertanto, richiede di essere orientato da un meccanismo differente da quello dell'inferenza logica lineare. Esso si dovrà necessariamente avvalere di un meccanismo di feedback, considerato il fatto che «una correlazione circolare e assai complessa è un fenomeno notevolmente diverso ma non meno scientifico delle nozioni causali più semplici e più ortodosse»⁴²⁹. Solamente la circolarità consente la presa di coscienza della propria situazione e la possibilità di autoregolarsi per giungere, nonostante le condizioni iniziali, al traguardo che ci si era prefissato.

⁴²⁷ L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, op. cit., p. 226.

⁴²⁸ P. WATZLAWICK, J.H. BEAVIN, D.D. JACKSON, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, op. cit., p. 117.

⁴²⁹ Ibidem, p. 116.

Il secondo concetto, cioè la teleologia, si riferisce alla coscienza del fine che si vuole raggiungere. Solo così il cambiamento non rappresenterà un puro mutamento dettato da necessità esterne al sistema, ma un processo volontario orientato ad un traguardo ben preciso e di giovamento all'attività del sistema stesso. Se non vi fosse un obiettivo reale, un modello ipotetico da raggiungere o con il quale confrontarsi, salterebbe automaticamente anche il concetto di retroazione. Infatti, il messaggio di ritorno utile ad orientare l'azione può venire elaborato solamente dal confronto fra lo stato di cose presente ed un modello di ciò che si vuole ottenere. Se quest'ultimo manca, il meccanismo non può evidentemente stabilire se la retroazione deve essere positiva o negativa, ritrovandosi in una situazione di stallo che bloccherebbe il sistema o, tutt'al più, lo farebbe procedere secondo la casualità più buia. Per tali ragioni possiamo affermare che «i meccanismi di natura retroattiva costituiscono la base del comportamento teleologico, ovvero dotato di fini»⁴³⁰. Tutto ciò richiede, fra le varie cose, che alcuni meccanismi di feedback siano necessariamente controllati volontariamente dal sistema stesso, dato che devono condurre ad un obiettivo ben preciso, ma non tutti possono essere governati coscientemente. In particolar modo, «il feedback volontario mediante il quale regoliamo l'esecuzione di un atto attraverso l'osservazione della misura in cui esso non è ancora compiuto, deve appoggiarsi su altri feedback. Chiamiamo posturali questi ultimi feedback; essi sono connessi con il mantenimento del tono del sistema»⁴³¹.

I processi che si attivano in sistemi aperti, caratterizzati dagli aspetti finora elencati, non possono evidentemente sottostare ad un funzionamento di tipo meccanicistico, caratteristico infatti dei sistemi chiusi, ma assumono una struttura, ed una conseguente attività, di tipo organismico. Il funzionamento meccanicistico non può assolutamente adattarsi ai sistemi aperti, in quanto, proprio per la sua struttura, prevede un'unica soluzione a qualsiasi questione. Ciò comporta una scarsissima, forse nulla, capacità di adattamento, dato che non vi è che una via percorribile dal sistema. L'incapacità di modificare, anche radicalmente, il proprio agire sulla base della situazione contingente può essere identificata come incapacità ad apprendere. Pertanto, «qualsiasi macchina costruita per indicare delle decisioni, se non possiede la facoltà di imparare, agirà sempre in conformità di uno schema meccanico. Guai a noi se lasceremo decidere della nostra condotta senza aver prima studiato le leggi che governano il suo comportamento, e senza sapere con certezza che questo comportamento sarà basato su principii che noi possiamo

⁴³⁰ L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, op.cit., p. 81-82.

⁴³¹ N. WIENER, *La cibernetica. Controllo e comunicazione nell'animale e nella macchina* (trad. dall'inglese), Il Saggiatore, Milano, 1968, pp. 147-148.

accettare»⁴³². Un simile orientamento decisionale corrisponde esattamente alla struttura dei sistemi chiusi, lineare ed unidirezionale. Non dobbiamo farci ingannare dai sistemi chiusi muniti di un meccanismo di feedback, i quali rispondono alla stessa logica. Infatti, il meccanismo retroattivo, benché introduca i concetti di circolarità e controllo, ha lo scopo di sorvegliare l'avanzamento della struttura sistemica, la quale può essere riorietata ma solo al fine di essere ricondotta sulla via prevista, non lungo sentieri inesplorati. All'opposto, un sistema aperto, proprio a causa della sua struttura che mette in relazione fra di loro tutte le sue singole componenti, valutandone l'interazione e le relazioni stesse, nonché lo scambio d'informazioni e materia che avviene con l'ambiente esterno, richiede obbligatoriamente una struttura logica differente e identificabile come tendenza organismica, la quale «discende essenzialmente dalla banale considerazione che un organismo è una cosa organizzata e bisogna quindi cercare principii e leggi concernenti l'organizzazione, l'interezza, l'ordine di parti e processi, l'interazione multivariabile e così via ed elaborarli in una teoria generale dei sistemi»⁴³³.

Una volta individuate, queste linee generali potranno essere tenute in considerazione per valutare il funzionamento di qualsiasi sistema aperto che, comunque, proprio perché tale, conserverà sempre uno spazio d'autonomia imperscrutabile, garantito dalla possibilità strutturale del sistema di evolversi con successo secondo molteplici alternative, con la necessaria logica conseguenza che nessuna di questa riveste un ruolo di predominanza rispetto alle altre, così che è assurdo considerare corretta la scelta di una specifica possibilità ed errate tutte le altre. Questo limite nella previsione di ciò che sarà è stato ben evidenziato dallo stesso Bertalanffy, secondo il quale «la concezione organismica è al tempo stesso prospettivistica, vale a dire consapevole dei suoi limiti, non soltanto una filosofia esclusivista che crede di conoscere e di avere detto tutto, ma tollerante di altre filosofie e di altre esperienze, nell'arte, nella morale, nella religione, le quali, a loro volta, possono rispecchiare altre sfaccettature di una realtà insondabile»⁴³⁴.

È ora giunto il momento di rivalutare la persona sulla base di quanto affermato in riguardo ai sistemi aperti. L'essere umano presenta strumenti di inferenza di diversa natura, vale a dire l'istinto e la logica. Inoltre, sono attivi in esso meccanismi di feedback sia posturali, pensiamo alla regolazione della temperatura corporea, sia volontari, come l'osservazione dei risultati di un'azione e la loro valutazione. Quest'ultimo procedimento comporta anche lo scambio di informazioni con l'ambiente circostante, con il quale l'uomo

⁴³² N. WIENER, *Introduzione alla cibernetica*, op. cit., p. 228.

⁴³³ L. VON BERTALANFFY, *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno*, op. cit., p. 85.

⁴³⁴ Ibidem, p. 140.

scambia anche materia, dato che a livello biologico avvengono continue acquisizioni e cessioni di materia. Infine, l'uomo, oltre a modificare l'ambiente per renderlo conforme alle proprie esigenze, è in grado di adattarsi a differenti contesti, sia di natura relazionale sia fisica. Pensiamo, nel primo caso, all'abilità di acquisire la lingua e le abitudini di una nuova popolazione presso la quale si reca a vivere, e, nel secondo caso, ai cambiamenti fisici dovuti alla lunga permanenza in un nuovo ambiente. È pertanto evidente che non è possibile considerare la persona come sistema chiuso; tutt'al più, come un organismo formato anche da tali tipi di sistemi. La persona, probabilmente, va valutata come l'esempio per eccellenza di un sistema aperto, considerato l'elevato grado di libertà e di capacità d'apprendere che possiede. Inoltre, se ci rifacciamo all'idea di persona assunta nel primo capitolo del lavoro, vale a dire caratterizzata dalla comunicazione significativa, la classificazione di essa come facente parte del gruppo dei sistemi aperti diviene ancora più evidente. Proprio movendo dall'assunto, ampiamente giustificato, che «ciò che distingue l'uomo dagli altri animali in modo che non lascia ombra di dubbio è l'attributo della parola»⁴³⁵, si rendono necessarie alcune riflessioni riguardanti questo straordinario strumento di comunicazione.

L'elaborazione di un linguaggio non è una questione puramente tecnica, grazie alla quale si potrebbero fare corrispondere, in modo univoco e certo, suoni a cose o a idee specifiche. La parola che utilizziamo per riferirci ad un concetto, pertanto, si fa carico di quanto noi, spesso irrazionalmente, attribuiamo a tale concetto e, anche in casi molto banali, capita spesso che quelle attribuzioni non siano condivise. Facciamo un esempio semplice che non riguarda alcun tipo di giudizio morale, tematica estremamente ricca di insidie. Ogni persona è in grado di riconoscere un'autovettura. Se ad un'autovettura nuova di zecca e perfettamente funzionante togliessimo gli specchietti retrovisori, potremmo continuare a chiamarla in tale modo? Probabilmente lo faremmo tutti. Se togliessimo i rivestimenti interni? Qualcuno comincerebbe a storcere il naso, dato che il mezzo in considerazione diverrebbe di scomodo o di difficile utilizzo. E se asportassimo le ruote e il motore? Certamente molti comincerebbero a parlare di carcassa di automobile, di struttura portante o chissà di cos'altro. Tutto ciò dipende dal fatto che un concetto è definito, oltre che dalle caratteristiche concrete dell'oggetto cui si riferisce, dalla funzione che esso svolge o che, per meglio dire, ognuno gli attribuisce. È per questo che spesso, utilizzando lo stesso termine, individuiamo oggetti che, se difficilmente presentano caratteristiche radicalmente differenti, non di rado assumono sfumature di diverso genere. La parola ed il

⁴³⁵ N. WIENER, *Introduzione alla cibernetica*, op. cit., p. 16.

linguaggio, ancora più espressamente, dato che crea frasi attraverso la relazione di diverse parole, sono il simbolo di qualcosa, ma non la cosa stessa. Il significato che essi portano con sé è il mediatore fra la parola e la cosa che vogliamo essa rappresenti. Per questo motivo si è soliti considerare la parola come un simbolo, vale a dire rappresentazione di un qualsiasi ente, concreto o astratto. Maggiormente è condiviso fra le persone il significato, più sarà facilitata e scarsa di incomprensioni la comunicazione. Pertanto, ogni qualvolta si entra in relazione e ci si confronta, si mette in atto un'opera di rielaborazione dei significati. Spesso, infatti, anche nel colloquiare quotidiano chiediamo al nostro interlocutore cosa intenda esprimere con una certa affermazione. Il linguaggio, o forse è meglio dire i linguaggi, dato che, a quanto pare, ognuno possiede il suo, di conseguenza, si ristruttura continuamente, arricchendosi di nuovi elementi offerti dall'interlocutore e cedendone altri. Ogni modificazione del significato di un termine non rimane relegata al termine stesso, ma viene richiamata, estesa ed introdotta nel senso generale di un discorso che si sta facendo, alterandolo nel suo complesso. Il sistema linguaggio, quindi, è evidentemente aperto, considerato anche il fatto che la sua evoluzione non ha un indirizzo preciso da seguire e che, ogni volta che si renderà necessario, esso saprà adattarsi perfettamente alla situazione, proprio perché è la stessa, imprevedibile ed unica, che lo plasma a seconda della necessità. Ecco che la persona, se si può identificare essenzialmente con il suo linguaggio, ancora più profondamente può essere considerata un sistema aperto.

In ragione di quanto esposto, lo stesso Bertalanffy, ragionando sull'essere umano, afferma che «i termini chiave di una nuova psicologia (...) sono simbolismo e sistema»⁴³⁶. La posizione assunta dallo studioso austriaco mostra in maniera più che efficiente la valutazione della persona come sistema aperto, capace, più di ogni altro, di modificare la propria struttura grazie alla continua comunicazione e allo scambio con l'esterno. Anzi, come già accennato, è questo preciso scambio che dà forza al sistema, il quale, altrimenti, sarebbe contraddistinto dalla naturale fragilità di ogni costruito incapace di confrontarsi e misurarsi con altri sistemi. La rigidità, in natura, è spesso indice di forza e resistenza ma, al contempo, viene associata alla fragilità. Ciò comporta il fatto che un sistema chiuso, pertanto rigido, compie il proprio lavoro in maniera assolutamente corretta fino a quando si trova nelle condizioni di poterlo fare, fintantoché le condizioni interne sono in grado di contrastare le pressioni esterne. Il problema subentra nel momento in cui queste ultime superano la forza resistente del sistema, così da mandarlo letteralmente in frantumi. Ecco

⁴³⁶ L. VON BERTALANFFY, *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno*, op. cit., p. 140.

che, possiamo affermarlo, un sistema chiuso o funziona egregiamente o viene distrutto, perdendo ogni qualunque capacità di agire. All'opposto, un sistema aperto, benché non abbia insita la certezza di resistere ad ogni pressione o di adattarsi a qualunque situazione, possiede una più elevata possibilità di compiere lavoro in diverse situazioni. Se riprendiamo in analisi l'oggetto di riflessione attuale, vale a dire la persona come sistema aperto, dobbiamo sottolineare che esiste un particolare elemento che si rivela necessario al fine del suo funzionamento e della sua capacità di modificare la propria struttura in base alle condizioni contingenti imposte dall'ambiente circostante. Tale elemento è la fiducia. Essa rappresenta la speranza che un cambiamento, benché non sia chiaro a quale meta possa condurre, faccia approdare il soggetto ad una situazione produttiva e sostenibile. La paura di non sapere cosa potrà essere viene scavalcata dalla coscienza che la propria struttura è in grado di modificarsi ed adattarsi allo svolgersi della situazione. L'assenza di tale disposizione, carica di speranza e di attrattiva nei confronti del rischio, condurrebbe un sistema aperto alla rigidità e all'assunzione di quelle caratteristiche tipiche dei sistemi chiusi. È per questo che la fiducia nei confronti di ciò che sarà, ma che non si conosce, va considerata come la «tecnica con cui si può produrre il cambiamento»⁴³⁷. L'uomo si trova nella possibilità di procedere senza i vincoli di schemi d'azione predeterminati, confortato dalla consapevolezza di una struttura adatta ad affrontare una realtà mobile, che non richiede un semplice adattamento ma l'abilità di sapersi integrare in modo attivo con essa. Il risultato dell'interazione fra tutti i sistemi che compongono la realtà si concreta sul duplice binario del mondo materiale e dei significati. In ragione di ciò possiamo sostenere che «la condizione umana (...) risiede nella libera decisione, cioè decisione per una delle strutture simboliche che l'uomo spesso si crea»⁴³⁸.

Ora, avendo chiare la struttura e le caratteristiche di un sistema aperto, possiamo definire il concetto di errore al suo interno. Il sistema aperto, avendo una meta da raggiungere, la quale può essere tranquillamente differente dalla situazione iniziale in cui si trova, tenterà di ottenere tale obiettivo seguendo la strada che, più di tutte, concilia rapidità e risparmio di energie. Intraprendere una via differente da questa può essere considerato un errore, ma il valore di tale errore è fortemente relativo. Infatti esso, anche se conduce ad un risultato diverso da quello desiderato, non preclude il fatto che quell'obiettivo possa essere raggiunto in un secondo momento. La conformazione che il sistema assume nel suo agire, non avendo in alcun caso una forma stabile ed immutabile,

⁴³⁷ P. WATZLAWICK, J.H. WEAKLAND, R. FISCH, *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, op. cit., p. 97.

⁴³⁸ L. VON BERTALANFFY, *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno*, op. cit., p. 67.

consente continui assestamenti e riorganizzazioni, dai quali è sempre possibile impostare una nuova rotta per la destinazione desiderata. L'errore, pertanto, non assume le sembianze né del fallimento, come nell'impostazione scientifica classica, né dell'indicazione dell'erroneità della strada che si stava seguendo, come nell'impostazione scientifica contemporanea. Il primo orientamento, infatti, indica la disfatta della teoria e ne invalida l'intero procedimento. Il secondo, diversamente, riconosce l'errore ma ne ravvisa un duplice aspetto positivo: il primo risiede nel fatto che, avendo scoperto dove non risiede la verità, ci siamo maggiormente avvicinati ad essa, dato che, come diceva Popper, almeno adesso sappiamo dove non cercare; il secondo riguarda il fatto che l'errore non inficia l'intera attività di ricerca, poiché basta fare alcuni passi indietro per provare a riorientare il proprio cammino, senza mettere in discussione la struttura stessa della ricerca.

La prospettiva sistemico-relazionale sostiene che, una volta rilevata la divergenza fra la situazione presente e quella attesa, l'azione può essere ricalibrata da quel punto, che può essere considerato un momento di passaggio, una semplice perdita di tempo rispetto al percorso ideale. Una visione simile dell'errore lo sgrava di tutte quelle valutazioni negative che solitamente gli vengono attribuite, presentandolo come una semplice e naturale possibilità che non compromette la validità e la struttura del sistema. Anzi, ogni qual volta un sistema aperto incorre in un errore, lo risolve e si ristrutturava per porsi sulla via d'azione prevista, esso verifica la propria flessibilità e resistenza alle situazioni inaspettate. Se sopravvive a tali sollecitazioni, il sistema acquisisce una sempre maggiore conoscenza delle proprie possibilità e dei propri limiti, incrementando la sicurezza nei propri mezzi. Paradossalmente, pertanto, imbattersi continuamente in errori e risolverli, con maggiore o minore fatica, migliora le prestazioni del sistema, dato che aumenta la tolleranza all'imprevisto e la flessibilità della struttura, nella coscienza che «il passaggio dall'errore alla verità non è un cambiamento nell'oggetto, ma un cambiamento nel complesso della situazione»⁴³⁹.

Se quanto detto rispecchia il funzionamento di ogni sistema aperto, è necessario, tuttavia, specificare che non vogliamo effettuare un'apologia ad oltranza dell'errore. Esattamente come nei sistemi chiusi l'errore può provocarne il collasso, la stessa cosa può verificarsi nei sistemi aperti. Ciò che però conta è il fatto che quelli possono sopravvivere in una sola situazione e non oltre una determinata tensione di forze esterne; questi reggono lo scontro con un numero di situazioni maggiore, anche se non infinito, e

⁴³⁹ T.S. ELIOT, *Knowledge and experience in the philosophy of F.H. Bradley*, Faber and Faber, London, 1964, p. 119.

soportano tensioni di ben più ampia intensità. Pertanto, il sistema aperto ha una capacità notevole di risolvere errori e di utilizzarli per migliorare le proprie prestazioni, ma non lo può fare in modo sconsiderato. È per questo che si rende comunque necessaria un'attenta attività di previsione dell'errore e delle conseguenze che può provocare. Indubbiamente, la natura stessa dei sistemi aperti consente una superiore sicurezza d'azione che, però, non deve divenire sconsideratezza. Qualunque sistema, infatti, mantiene un certo grado di fragilità, che determina il proprio punto di rottura, spesso difficilmente identificabile. In conclusione, nonostante i limiti che anch'essi presentano, i sistemi aperti appaiono come quelli maggiormente in grado di sopportare un errore e di riutilizzarlo per migliorare il proprio assetto.

4. Il piano conoscitivo dell'errore: i livelli esplorativo e speculativo

Nella prima parte di questo capitolo abbiamo compiuto un viaggio ideale attraverso la storia del pensiero scientifico, al fine di rilevare, sul versante epistemologico, una definizione di errore. Alla conclusione di questo ideale tragitto abbiamo osservato che non è possibile elaborarne una sola; essa, infatti, si definisce in relazione alla logica d'analisi assunta come strumento d'indagine. Abbiamo altresì notato che non è realistico stilare una classifica di tali logiche d'analisi, da cui consegue il fatto che non possiamo ritenere un tipo di errore più o meno grave di un altro.

L'errore epistemologico, riferendosi alla scientificità del processo conoscitivo, riguarda la struttura stessa dell'elaborazione del pensiero. Qualsiasi impedimento al suo proficuo svolgimento, e che pertanto ne inficia il risultato finale, può essere considerato un errore della stessa gravità. Tale ragionamento può apparire particolarmente categorico ma dobbiamo far attenzione all'ambito, quello epistemologico, entro il quale stiamo ragionando. Infatti, ogni passaggio di un ragionamento non è che un meccanismo atto all'elaborazione di conclusioni che, si spera, coincidano con la realtà dei fatti. Dato che non si può parlare di intenzionalità, se non nel senso della volontarietà di un individuo di affrontare un percorso di ricerca, non è possibile nemmeno effettuare un giudizio di valore sui diversi errori nei quali possiamo cadere. Pertanto, un errore ha lo stesso peso di qualsiasi altro; l'unico parametro con il quale si deve confrontare è la compromissione o meno del processo conoscitivo. Tanto è che alcuni errori possono essere trascurati, benché effettuati, dato che non alterano la validità del lavoro.

Prendiamo come esempio, ormai noto, la teoria della relatività di Einstein. La fisica precedente aveva avuto successo nello studio e nella previsione di eventi naturali, nella

progettazione di macchine e nella costruzione di edifici capaci di reggere alle calamità naturali. Tutto ciò era avvenuto nella considerazione di spazio e tempo come entità fisse, teoria poi contestata dallo studioso tedesco. Ciò nonostante, come affermato, questo errore non minava la validità degli studi effettuati, dato che per tutti gli eventi in questione l'alterazione di spazio e tempo poteva tranquillamente essere considerata pari a zero. In tali circostanze, dunque, non crediamo abbia senso parlare di errore, dato che quella falsa premessa non è rilevante al fine dello scopo prefissatosi. Esiste un errore, ma nell'ambito di riflessione in esame non è rilevante e perciò è trascurabile. Dobbiamo sottolineare il fatto che, in questo frangente, non stiamo parlando di un semplice sbaglio di procedura, nonostante il quale si giunge, per puro caso, al risultato esatto di una equazione; differentemente, ci stiamo riferendo ad una premessa falsa che in riferimento all'oggetto studiato può essere trascurata ogni qual volta ci si colloca in tale ambito. Secondo un'altra prospettiva, potremmo ritenere le teorie precedenti specificamente elaborate, adatte e valide per un particolare ambito di ricerca, eliminando così del tutto l'errore individuato.

Da quanto già sottolineato, possiamo comprendere che, da ora in avanti, quando parleremo di errore sul piano conoscitivo non ci riferiremo agli sbagli che un ricercatore può compiere e che sono ascrivibili in quanto singolo individuo.

Queste limitazioni hanno una valenza fortemente relativa e si giocano nel circoscritto ambito personale; infatti, esse possono dipendere da una connaturata predisposizione all'attività conoscitiva, dipendente, fra le altre cose, dal quoziente intellettivo, che è in larga percentuale già stabilito alla nascita. Oppure possono essere riferite a mancanze legate ad un processo di apprendimento non proficuo, dipendente dalla poca chiarezza del docente, dalla scarsa dedizione dell'alunno al processo di assimilazione di nozioni o, magari, dall'impiego di un metodo di lavoro inefficace. In questo paragrafo, inoltre, non terremo in considerazione gli errori ascrivibili a fattori psicologici. Fra questi possiamo annoverare i tentativi di soluzione particolarmente arditi e, pertanto, spesso fallaci, stimolati da un'eccessiva esuberanza e sicurezza di sé da parte dello studioso. All'opposto, possiamo menzionare anche la reticenza nel proporre nuove metodologie di ricerca o soluzioni alternative, determinata dalla scarsa sicurezza nelle proprie possibilità o dal timore di sfigurare agli occhi dei colleghi. In ultima analisi, nel parlare dell'errore sul piano conoscitivo tenteremo di definirlo a prescindere dalla particolare metodologia di ricerca impiegata in una determinata e ben precisa situazione. Proprio per questo, infatti, abbiamo pensato di considerare i due casi dei livelli esplorativo e speculativo, in ragione del fatto che la conoscenza può riferirsi a uno solo di essi o

comprendere entrambi. Per ognuno dei livelli tenteremo di individuare e porre in rilievo le questioni fondamentali, unitamente agli aspetti critici che esse possono presentare.

Procedere nella direzione indicata ci agevolerà nello svolgimento del compito che ci siamo prefissati, definendo il piano conoscitivo dell'errore senza scadere nella compilazione di un prontuario di azioni da evitare, difficilmente applicabile alle infinite eventualità che lo svolgimento del processo conoscitivo genera. L'obiettivo che ci poniamo, pertanto, considerando anche il fatto che ci stiamo riferendo ad un ambito dai confini estremamente labili ed incerti, è l'identificazione di quelle circostanze che possono portare ad un errore. Secondo noi, infatti, sono queste ultime ad essere identificabili, in quanto passaggi necessari ad ogni processo conoscitivo. In contrapposizione, non sono definibili, o meglio circoscrivibili in categorie ben definite, gli errori nella loro concreta realizzazione, dato che risentono in modo determinante dello specifico agire di ogni singolo individuo. La mobilità e la flessibilità del processo conoscitivo si contrappone a qualsiasi tentativo utopico di circoscrivere le caratteristiche di un suo determinato aspetto, in questo caso quello dell'errore; infatti, «l'utopismo (...) risulta, alla luce delle teorie della epistemologia avanzata, errato per il suo super-semplificazionismo e profondamente viziato dal suo essenzialismo metodologico»⁴⁴⁰.

Fatte queste considerazioni, possiamo ben comprendere l'assurdità di affrontare il discorso epistemologico secondo un'ottica che mira a circoscrivere con precisione l'ambito di riflessione, creando categorie fortemente strutturate e separate fra di loro. È proprio in questa prospettiva che si giustifica l'affermazione di P. Malavasi, secondo il quale non è sostenibile «una epistemologia statica di tipo descrittivo-necessaristico di stampo neo-positivistico (...) cioè convinta che "l'ultimo", l'unico problema da affrontare sia quello tecnico della elaborazione di modelli, della definizione di paradigmi, persuasa che la scienza sia qualcosa in sé, un'entità dotata di autonomia, di risultati suoi propri a prescindere dal problema umano»⁴⁴¹. In considerazione di tutto ciò possiamo comprendere in modo più approfondito quanto verrà sostenuto nel prosieguo del paragrafo e la nostra distanza da una rigida schematizzazione e classificazione delle cause dell'errore sul piano conoscitivo, a favore di un'analisi che si colloca a livello fondativo e che tenta di conservare un alto grado di adattabilità alle molteplici situazioni che si possono riscontrare. La nostra posizione, pertanto, si allontana con decisione da quella di

⁴⁴⁰ M. BALDINI, *Il linguaggio delle utopie. Utopia e ideologia: una rilettura epistemologica*, Edizioni Studium, Roma, 1974, p. 82.

⁴⁴¹ P. MALAVASI, *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1992, p. 28.

un utopista, secondo il quale «l'ordine non è più sufficiente, bensì occorre seguire la fissità, l'immutabilità della nuova struttura»⁴⁴².

Ai nostri scopi, è fondamentale chiarire le ragioni per le quali riteniamo il piano conoscitivo dell'errore composto dai livelli esplorativo e speculativo. Abbiamo affermato nel primo capitolo che il sapere si costruisce nel tempo, nello spazio e grazie alla relazione fra le persone. Ancora più in generale, ed è opinione ormai condivisa dalla maggioranza degli studiosi, è possibile affermare che «la conoscenza non parte mai da zero: il non averlo tenuto presente è sempre stato uno degli equivoci dell'empirismo e anche del neo-empirismo»⁴⁴³. Ecco, quindi, che il sapere si deve basare su qualcosa, deve muovere dall'esperienza di qualcosa per svilupparsi e creare conoscenza. Quest'esperienza può essere quella del contatto con un oggetto, una persona, un'idea o con qualsiasi altra entità che scatena nell'individuo la curiosità di una nuova conoscenza, atta alla comprensione veritiera del reale. Tale comprensione può coincidere con la rilevazione di ciò che esiste e delle sue caratteristiche, realizzando una sorta di fotografia del reale: questo può essere definito come livello esplorativo della conoscenza. In alternativa, la comprensione del reale si può riferire al tentativo di comprendere quali siano le relazioni che connettono gli oggetti, al fine di capire il presente sulla base del passato e di prevedere il futuro grazie a ciò che è o che è stato: questo può essere denominato come livello speculativo della conoscenza.

Prima di essere sottoposti ad un più accurato vaglio, va sottolineato che entrambi i livelli si possono riferire sia ad oggetti concreti sia ad idee. È possibile, infatti, elaborare una teoria sulla scomparsa dei dinosauri (primo caso) o sostenere le ragioni per le quali il popolo tedesco ha accettato «una prospettiva materiale quale non aveva mai conosciuta, quale non avrebbe mai osato sognare»⁴⁴⁴, ponendo così le basi per l'accettazione di un governo di stampo nazista (secondo caso).

Se il livello esplorativo si propone semplicemente di rilevare i dati presenti in un determinato contesto, tale attività non richiede al ricercatore altro che la verifica della corrispondenza fra ciò che percepisce al presente nell'ambiente e le categorie tramite le quali realizza tale rilevazione. Queste, infatti, sono indispensabili ad ogni attività di rilevazione, anche se a volte le applichiamo senza nemmeno rendercene conto. Ciò può risultare maggiormente chiaro grazie ad un esempio. Se osservassimo una stanza con

⁴⁴² M. BALDINI, *Il linguaggio delle utopie. Utopia e ideologia: una rilettura epistemologica*, op. cit., p. 65.

⁴⁴³ E. AGAZZI, *Analogicità del concetto di scienza. Il problema del rigore e dell'oggettività nelle scienze umane*, in V. POSSENTI (a cura di), *Epistemologia e scienze umane*, editrice Massimo, Milano, 1979, p. 72.

⁴⁴⁴ H. BERGSON, *Il significato della guerra* (trad. dal francese), Bloud et Gay, Parigi, 1915, p. 14.

l'intento di descriverla, potremmo raggiungere tale scopo seguendo differenti vie, comunque valide. Qualcuno potrebbe procedere, enucleando gli oggetti che in essa sono presenti; qualcuno potrebbe descrivere la suddivisione dello spazio in aree, sulla base della loro funzione; altri ancora si potrebbero concentrare sulla sensazione di accoglienza e comodità che la stanza trasmette. Non sarebbe difficile, procedendo in questa direzione, realizzare varie descrizioni, comunque tutte valide e rispondenti alla realtà. Ogni descrizione, pertanto, richiede categorie, nei confronti delle quali dobbiamo verificare la corrispondenza fra le caratteristiche che le determinano e la presenza di esse negli oggetti osservati. Le categorie, spesso, vengono ricalibrate rispetto alla loro forma originaria; tale operazione può avvenire in seguito ad una nuova prospettiva teoretica del ricercatore o anche in seguito alle indicazioni offerte dai dati raccolti. È per questo che possiamo interpretare il termine «esplorativo come aggiustamento progressivo delle categorie dei dati, (...) per cui il ricercatore è chiamato anche a esplicitare la sua scelta teorica e metodologica»⁴⁴⁵. Di conseguenza, il legame fra gli oggetti individuati non è consequenziale ma di somiglianza, almeno per le caratteristiche prese in considerazione. È di notevole rilievo sottolineare ciò, poiché l'operazione di analisi presentata produce già conoscenza; il livello esplorativo, infatti, non è un passaggio antecedente a quello speculativo ma possiede una sua dignità e validità. Certamente, la funzione che lo caratterizza non è quella della causalità, connessa con «una direzione temporale: essa è associata alla direzione prima/dopo e non viceversa»⁴⁴⁶. Essa si esplica attraverso l'osservazione e l'accorpamento di elementi sulla base di variabili ritenute rilevanti. Operare sugli elementi secondo questa modalità, differente dalla causalità, non inficia la validità del discorso, nonostante si scontri con «il fatto che le scienze costituiscono il "modello" della razionalità nel sapere contemporaneo, ha finito col condurre quasi fatalmente a una identificazione della razionalità *tout court* con la razionalità scientifica (...). Questa deformazione intellettuale ha ormai anche un nome: si chiama "scientismo"»⁴⁴⁷. Il livello esplorativo, pertanto, detiene il titolo di metodo scientifico, anche se non si parla di scientificità classicamente intesa, ed è orientato alla comprensione di un fatto nel suo presentarsi all'osservatore in un preciso istante, svincolato dal passato e dal futuro. In questo senso il vocabolo esplorazione può essere fatto coincidere con «il termine "rilevazione" (...) qui usato per indicare la vasta gamma di questi studi che

⁴⁴⁵ D. ORLANDO CIAN, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 80.

⁴⁴⁶ M. DUMMETT, *La verità e altri enigmi* (trad. dall'inglese), Il Saggiatore, Milano, 1986, p. 205.

⁴⁴⁷ E. AGAZZI, *Analogicità del concetto di scienza. Il problema del rigore e dell'oggettività nelle scienze umane*, op. cit., p. 58.

comportano l'osservazione di una situazione così com'essa è, senza preoccuparsi di stabilire delle condizioni sperimentali o di formare dei gruppi di soggetti da sottoporre a trattamenti diversi o di altro genere»⁴⁴⁸.

Il livello esplorativo della conoscenza, come messo in mostra, non si propone di rilevare un nesso di causa e ed effetto fra due variabili ma si svolge, essenzialmente, sul piano dell'osservazione e, tutt'al più, del calcolo delle probabilità. L'osservazione coincide con la rilevazione di ciò che esiste o delle cose che coesistono in un dato istante, senza supporre che fra di esse esista un legame di dipendenza, il quale, fra l'altro, si svilupperebbe su un piano puramente orizzontale, vale a dire nello spazio e non nel tempo, dato che l'osservazione è la fotografia di un istante. Essa, di conseguenza, può esprimere solo la possibilità della convivenza, nello stesso istante, di più elementi. Quando, in ordine ad uno stesso oggetto, si compiono più fotografie, chiaramente relative a momenti diversi, si può valutare la ricorsività di una determinata situazione. La pura ripetizione di un'osservazione, però, non serve a verificare un nesso causale fra gli oggetti; essa necessita l'utilizzo di un metodo sperimentale, il quale «è ancora oggi il più noto e diffuso – in modo non sempre corretto – fra gli operatori, che hanno acquisito nella loro formazione una mentalità volta all'oggettivabile, alla programmazione e ai risultati»⁴⁴⁹. In conseguenza di ciò possiamo affermare che la ripetizione della rilevazione di dati può far constatare la tendenza al ripetersi di una particolare situazione. Più volte si verifica tale constatazione più autorevolmente avremo la possibilità di affermare che, probabilmente, in presenza di un dato ne troveremo anche un altro. Però, in accordo con la critica popperiana all'induzione, non affermeremo mai la necessità di tale rilevazione in un istante futuro.

La ricorsività è anche il concetto fondamentale della statistica, il cui vero compito è «semplicemente quello di produrre dati. Ciò che viene prodotto dalla statistica non è la spiegazione matematica del dato, ma è un dato, anzi il dato stesso»⁴⁵⁰. Detto ciò può sembrare difficile affermare, come abbiamo fatto, l'utilità scientifica del livello esplorativo della conoscenza, ma, se richiamiamo alla mente quanto detto nella parte precedente del capitolo, è facile capire la debolezza di tale posizione. Ecco la ragione. Abbiamo più volte messo in luce il ruolo necessario che l'intuizione riveste nella costruzione della conoscenza; l'intuizione stessa, abbiamo aggiunto, non può muovere dal nulla ma

⁴⁴⁸ J.D. NISBET, N.J. ENTWISTLE, *Metodologia della ricerca socio-psicopedagogica* (trad. dall'inglese), Armando, Roma, 1999, p. 11.

⁴⁴⁹ D. ORLANDO CIAN, *Metodologia della ricerca pedagogica*, op. cit., p. 69.

⁴⁵⁰ E. AGAZZI, *Analogicità del concetto di scienza. Il problema del rigore e dell'oggettività nelle scienze umane*, op. cit., p. 66.

dall'osservazione stessa di un dato, spesso dal suo verificarsi per più volte e dall'energia spesa dal ricercatore nel tentativo di comprendere l'evento. Questo fatto, unitamente alla «tendenza naturale dello spirito ad intuire il reale e a dedurre, piuttosto che a sperimentare, dato che la sperimentazione non è, al pari della deduzione, una costruzione libera o almeno spontanea e diretta dell'intelligenza, ma suppone la soggezione di questa a istanze esteriori che esigono un ben più complesso (e psicologicamente più "costoso") lavoro di adattamento»⁴⁵¹, rende l'esplorazione un passaggio necessario del processo scientifico che genera conoscenza, mostrandosi anch'essa, pertanto, come scientifica.

Nel concludere questo approfondimento sulla definizione del livello esplorativo della conoscenza, non possiamo tralasciare una domanda che, inevitabilmente, anche se in modo latente, ci ha tormentato sin dall'inizio. Mentre esploriamo ci poniamo l'obiettivo ideale di osservare ciò che è, ma «se l'osservazione è l'esito di un'attività di rilevazione che l'osservatore opera sugli indizi offerti alla sua percezione, in virtù di un proprio sistema di codifica, in questione è la corrispondenza tra ciò che è possibile osservare e ciò che viene osservato»⁴⁵². Possiamo essere certi che l'attività di ricerca che portiamo avanti riguardi esattamente ciò che è e non ciò che crediamo sia? Questa domanda è, forse, destinata a rimanere senza risposta o, magari, ad essa noi non sappiamo ancora trovare una soluzione. Inoltre, ad essa può essere collegato, in linea generale, il concetto di errore sul livello esplorativo della conoscenza: esso coincide con la rilevazione di dati che non rispecchiano effettivamente quanto presente in realtà.

Passiamo ora al livello speculativo. Esso ha lo scopo, una volta rilevata la presenza di oggetti, di affermare l'esistenza di un nesso fra di essi, per il quale da una situazione se ne possa inferire necessariamente un'altra. Prima di addentrarci nella specificazione della seconda parte dell'affermazione appena effettuata, spendiamo due sintetiche parole sulla prima metà di essa.

Risulta abbastanza intuitivo comprendere che un legame, una relazione o un nesso di qualsiasi genere richiede gli elementi fra i quali si deve instaurare, ben lungi dal coincidere con quelli. La relazione cercata non è legata agli elementi specifici cui si riferisce in quel momento, ma a tutti gli elementi che presentano determinate caratteristiche, anche se non sono esattamente uguali per il resto delle loro definenti. Se così non fosse, potremmo sostenere, senza possibilità di essere smentiti, l'esistenza di un nesso fra una qualsiasi coppia di oggetti che presentano una stretta prossimità spaziale o temporale. Il legame non è qualcosa di concreto o di tangibile, pertanto rilevabile in se

⁴⁵¹ J. PIAGET, *Le scienze dell'uomo* (trad. dal francese), Laterza, Roma-Bari, 1973, p. 35.

⁴⁵² L. CADEI, *La ricerca e il saper per l'educazione*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, 2005, p. 96.

stesso. Esso è l'idea, o la supposizione, che ad una cosa debba seguirne necessariamente un'altra ben particolare e prevedibile. Solitamente, infatti, è l'effettuazione di un'esperienza discordante con la nostra ipotesi che mette in crisi quest'ultima. Insomma, possiamo affermare che «nel discorso scientifico è anzitutto necessario disporre di un certo patrimonio di dati concernenti il campo di ricerca nel quale ci si muove; che occorre poi, nei confronti di questi dati, mettere in atto un'opera di spiegazione, che passa attraverso la formulazione di ipotesi. Queste, infine, altro non sono che proposizioni, ammesse le quali, i dati possono apparire come conseguenza logica»⁴⁵³.

La conoscenza speculativa, pertanto, può avere luogo solo dalla rilevazione della ripetizione di un fenomeno nello spazio e nel tempo; tale fenomeno, infatti, «può essere spiegato nel momento in cui lo percepiamo non come avente accidentalmente luogo – come evento anarchico – ma come regolarità conforme a leggi (legiforme), regolarità naturale o quasi naturale»⁴⁵⁴. Il passaggio fondamentale, pertanto, diviene il tentativo di comprendere il perché del continuo ripetersi di un fenomeno. Una volta raccolti i dati essi vanno elaborati, dato che non sono quelli il fine della ricerca, come accade a livello esplorativo. Lo scopo ora diviene qualcosa di immateriale, cioè la conoscenza di una relazione la quale, però, proprio perché intangibile, non mostra alcun interesse specifico in se stessa. Acquista importanza quando diviene strumento che ci consente di prevedere ciò che sarà e, pertanto, di determinare, almeno in parte, il futuro. È esattamente questo il «problema centrale delle leggi e delle cause, ovvero della previsione e della spiegazione»⁴⁵⁵. Diviene così fondamentale, in seguito alla raccolta dei dati, l'elaborazione degli stessi, tanto da poter affermare che gli «errori che si possono commettere nell'interpretazione dei risultati»⁴⁵⁶ sono, fondamentalmente, gli errori del livello speculativo della conoscenza.

In base a quanto appena accennato, ricordando anche che la relazione non è un dato concreto, dobbiamo necessariamente affermare che «la scienza sia piuttosto un sistema di ipotesi, un ideale regolativo di conoscenza, una forza liberatrice delle potenzialità e delle capacità umane piuttosto che un catalogo di conoscenze già acquisite o, peggio ancora, una *summa* esaustiva di verità»⁴⁵⁷. Ciò nonostante, essa non perde il suo valore, non diviene sapere assurdo ed infondato. Lo scopo dello scienziato è quello di

⁴⁵³ E. AGAZZI, *Analogicità del concetto di scienza. Il problema del rigore e dell'oggettività nelle scienze umane*, op. cit., p. 64.

⁴⁵⁴ D. SPARTI, *Epistemologia delle scienze sociali*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1955, p. 60.

⁴⁵⁵ J. PIAGET, *Le scienze dell'uomo*, op. cit., p. 92.

⁴⁵⁶ J.D. NISBET, N.J. ENTWISTLE, *Metodologia della ricerca socio-psicopedagogica*, op. cit., p. 10.

⁴⁵⁷ G. MANCA, "Le possibilità pedagogiche dell'errore", in *Pedagogia e Vita*, 1996, 2, p. 69.

trovare ragioni sempre più forti e difficilmente discutibili a favore delle sue teorie, sia che quelle coincidano con esempi a favore di un'idea, nel caso dell'induttivismo, o nel superamento di un tentativo di confutazione, nel caso del deduttivismo.

La causalità è la categoria principale della speculazione poiché è quella che più di tutte, se non l'unica in assoluto, utilizziamo per incrementare la nostra conoscenza di un fatto. Il suo peso è talmente elevato che tendiamo, oltre che sul piano fisico, ad applicarla anche su quello psicologico o volitivo. Infatti, di fronte ad un'azione imprevista ed inaccettabile, quale potrebbe essere la realizzazione di un delitto particolarmente efferato, grazie all'aiuto di psicologi ricerchiamo la causa, procedendo dall'atto incriminato a ritroso nella storia della persona, fino anche a sostenere come scatenante di tutto quanto un trauma subito dal reo nei primi anni di vita, senza il quale nulla di grave si sarebbe in seguito verificato. Quando nessuna ragione sembra valida, come per esempio nel caso di una guarigione improvvisa ed inspiegabile da parte dei medici, gridiamo al miracolo, il quale, comunque, sostiene la volontà di un santo di intercedere a favore di una persona, diventando così quella la causa dell'episodio altrimenti impensabile. Pertanto, è impossibile prescindere dalla causalità, nel tentativo di spiegare qualcosa o sostenere un'idea. Certo, «non è possibile provare la causalità: tuttavia, laddove un fatto è invariabilmente seguito da un altro, si può supporre che esista fra i due un nesso causale»⁴⁵⁸. Il piano speculativo della conoscenza, in conclusione, è quel processo per il tramite del quale «dalla rilevazione delle informazioni all'elaborazione delle conclusioni (...) il ricercatore procede attraverso interrogativi che articolano in forma logica il processo della ricerca»⁴⁵⁹.

Un'ultima battuta va spesa per non cadere in un facile equivoco. Nel primo capitolo abbiamo investito non poco tempo nel giustificare l'affermazione che la ragione non è l'unico strumento di conoscenza. In queste ultime pagine, all'opposto, abbiamo esaltato all'estremo il valore del nesso causale. Esso, però, non è uno strumento conoscitivo vero e proprio, come la ragione o l'istinto, bensì uno strumento di giustificazione che si applica e all'una e all'altro. L'uomo può giungere ad un'affermazione secondo varie vie, ma gli può dare forza solamente grazie alla rilevazione della presenza di un nesso di causa ed effetto fra i termini in questione, dato che una qualsiasi affermazione deve obbligatoriamente prevedere almeno due termini da connettere. L'importanza del nesso causale deriva dal fatto che esso è uno strumento condiviso da tutti, avendo origine nell'esperienza pratica, ed essendo espressione della necessità. La domanda riguardante il perché di un

⁴⁵⁸ J.D. NISBET, N.J. ENTWISTLE, *Metodologia della ricerca socio-psicopedagogica*, op. cit., p. 13.

⁴⁵⁹ L. CADEI, *La ricerca e il saper per l'educazione*, op. cit., p. 120.

fenomeno segue sempre una particolare affermazione su di esso e, implicitamente, esprime il desiderio dell'uditore di avere maggiori informazioni da parte dell'oratore, così da poter decidere, su basi valide, se dare il proprio assenso ad una teoria o rifiutarla, prendendone in considerazione una diversa. È per questo che non dobbiamo confondere il piano speculativo della conoscenza, ed in particolare il modo con cui esso si esprime, con la conoscenza stessa, la quale si costruisce seguendo diverse modalità comunque valide.

A questo punto del discorso, prima di tentare di identificare le varie tipologie di errore su entrambi i livelli della conoscenza, dobbiamo fare un'ulteriore riflessione. Esistono due modalità tramite le quali si realizza l'attività di ricerca. Queste due modalità possono essere definite con il termine di contesti, l'uno della prova e l'altro della scoperta.

Il contesto della prova mira alla verifica di un'affermazione o di una teoria, quando quest'ultima è stata elaborata per il tramite di un processo di validazione delle ipotesi formulate.

Il contesto della scoperta, all'opposto, esegue il percorso inverso, nel quale l'accento viene posto sull'elaborazione di modelli o teorie che scaturiscono in seguito ad un complesso di ipotesi generate durante o dopo la ricerca.

Pertanto, possiamo dire che, «nel primo caso, la presentazione di conclusioni giustificate deriva da una procedura che legittima affermazioni generali in merito ad una popolazione rappresentata da un campione selezionato. Nel secondo caso, la formulazione di ipotesi inedite può risultare dall'esplorazione e dalla descrizione di relazioni sconosciute tra i fenomeni e l'individuazione di significati non ancora indagati»⁴⁶⁰. Il primo approccio si basa su una logica deduttiva, mentre il secondo è sostenuto da un procedimento induttivo. Questa distinzione ci risulterà indispensabile nei passaggi seguenti poiché, nel tentativo di definire l'errore epistemologicamente inteso, dovremo prendere in considerazione uno alla volta entrambi i livelli della conoscenza ed analizzarli in considerazione del fatto che ci siamo posti nel contesto o della prova o della scoperta.

Iniziamo dal livello esplorativo, ricordando che esso si propone di realizzare un'immagine di ciò che è presente nella realtà.

Se il livello della conoscenza in oggetto viene osservato all'interno del contesto della prova, si potranno verificare due tipologie fondamentali di errore. Per comprenderle più in dettaglio dobbiamo ricordare che tale contesto mira alla ricerca di dati che confermino una teoria già elaborata, per cui le questioni fondamentali diventeranno quella della selezione dei criteri per individuare gli eventi di nostro interesse e quella della

⁴⁶⁰ Ibidem, pp. 121-122.

determinazione del numero di eventi necessari alla conferma della teoria sostenuta. La selezione dei criteri è colma di insidie, soprattutto se partiamo dal presupposto, fondamentalmente condiviso dal mondo scientifico, dell'«impossibilità di concepire l'osservazione, l'induzione e l'inferenza causale come operazioni prive di mediazione teorica, ossia mostrando l'impossibilità di procedere in modo neutro ad una identificazione ed attribuzione di rilevanza agli eventi posti in una certa classe»⁴⁶¹. Il che significa che la scelta di un criterio non potrà mai avvenire in base alla pura considerazione della situazione che dobbiamo osservare o dei dati che ci accingiamo a raccogliere. La domanda, pertanto, dovrebbe porsi ad un livello ancora precedente, vale a dire circa le ragioni per cui è stata compiuta una scelta teorica, ma tale questione non è di nostra pertinenza. Ciò che ci interessa, invece, è accettare il fatto che, dal presupposto che diverse scelte teoriche possono essere comunque valide, allo studio di un determinato argomento possono partecipare studiosi di diversa formazione. Questo fatto, all'opposto, è auspicabile, dato che sottolinea la relatività e la ristrettezza di ogni singolo approccio e conduce all'affermarsi di «un sistema differenziato di legittimazione, in cui coesistono diversi criteri per interlocutori diversi»⁴⁶².

È consequenziale all'idea dell'influenza teoretica sulla scelta dei criteri il fatto che «un controllo ottimale di tutti i fattori interagenti nella situazione di ricerca è difficilmente raggiungibile e praticamente impossibile nei contesti di ricerca naturali»⁴⁶³. A questo fatto si contrappone la necessità di cogliere dati che confermino la teoria presentata, ma che non siano tendenziosi, vale a dire che non derivino da una selezione estremamente specifica fatta al fine di rilevare ciò che dà forza alla teoria e tralasciare, appositamente, ciò che la fa vacillare. Secondo noi, è proprio quest'ultimo l'errore che si può commettere in questo ambito, vale a dire la selezione di criteri estremamente parziali, che rendano la ricerca tendenziosa ed offrano una visione della realtà parziale. Non riteniamo che esista una modalità particolare per evitare tale errore e non è nostro compito tentare di individuarla. Tutt'al più ci viene spontaneo esaltare il valore, come già anticipato, del confronto con le scelte effettuate da altri ricercatori. Il problema che in queste poche righe abbiamo tentato di affrontare è fondamentale, secondo noi, per la riflessione epistemologica, dato che «la ricerca scientifica non può presumere di partire da dati di fatto puri perché comunque impregnati della teoria dell'osservatore e

⁴⁶¹ D. SPARTI, *Epistemologia delle scienze sociali*, op. cit., p. 68.

⁴⁶² L. CADEI, *La ricerca e il saper per l'educazione*, op. cit., pp. 38.

⁴⁶³ R. VIGANÒ, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, p. 155.

dell'osservazione»⁴⁶⁴. Ciò che più conta è la coscienza del ricercatore che la rilevazione dei dati da lui effettuata non può avere un'assoluta pretesa di validità, proprio perché «a seconda del tipo di modelli che si è scelto, e scelto (involontariamente o consciamente) per ragioni teoriche generali (...), è ovvio che i fatti raccolti saranno modificati fin dalla fase della loro selezione e nel corso della loro intera strutturazione, a partire dal momento della constatazione fino all'interpretazione»⁴⁶⁵.

La seconda questione rilevabile a livello esplorativo nella prospettiva della prova concerne il numero di eventi da selezionare. La domanda, pertanto, ci interroga sul fatto se, una volta fatta una affermazione, questa possa essere resa valida dal riscontro di un certo numero di eventi che la confermano. Innanzitutto, è facile intuire che la conferma la si avrebbe solo nel momento in cui tale affermazione fosse applicata a tutti gli eventi che la riguardano, nessuno escluso; questo auspicio è chiaramente assurdo data la sua irrealizzabilità. Determinare un numero preciso di casi, così che si possa giungere ad affermare la correttezza di una tesi, è logicamente impossibile; esso risulterebbe sempre ridicolo rispetto all'enormità delle situazioni alle quali la tesi si dovrebbe applicare. Sarebbe auspicabile, piuttosto, verificarla in situazioni che presentano differenze, così da stimare la possibilità di utilizzo entro un raggio d'azione il più ampio possibile. Anche in questo caso, comunque, non otterremmo la certezza della validità della teoria; aumenterebbe solo la probabilità della sua corrispondenza con la realtà. L'errore che è possibile commettere in questo ambito coincide con la pretesa di correttezza di una teoria in seguito ad un preciso numero di verifiche pratiche che l'hanno confermata.

Ora, rimaniamo nell'ambito del livello esplorativo, ma pensiamolo a partire dal contesto della scoperta. Quest'ultimo, lo mettiamo nuovamente in evidenza, mira alla raccolta di dati dai quali partire per elaborare una teoria. I problemi che qui riscontriamo appaiono simili a quelli del contesto della prova, ma si differenziano per particolari comunque non irrilevanti. Un contesto di questo tipo richiede implicitamente che l'esplorazione e la rilevazione dei dati sia necessariamente neutra, ma abbiamo visto che ciò non è sostenibile. La volontà di riuscire in tale attività può portare il ricercatore a concentrarsi su quegli elementi apparentemente oggettivi, come il peso, il colore o la forma. Tale scelta limiterebbe drasticamente il campo dello scibile, eliminando di netto tutte le scienze umane. Queste, infatti, si vedrebbero private delle loro modalità tipiche di riflessione e rimarrebbero capaci, al massimo, di studiare uno solo degli aspetti che le caratterizzano. Da questo problema sarebbe colpita, inevitabilmente, la pedagogia, senza

⁴⁶⁴ P. MALAVASI, *Tra ermeneutica e pedagogia*, op. cit., pp. 72-73.

⁴⁶⁵ J. PIAGET, *Le scienze dell'uomo*, op. cit., pp. 46-47.

comprendere che «la "sperimentalità" pedagogica è cosa ben diversa dallo "sperimentalismo" pedagogico, che porta alcuni a ritenere che l'unico metodo valido per studiare gli eventi educativi sia quello sperimentale, un metodo mutuato dalle scienze della natura e adattato alle scienze dell'uomo»⁴⁶⁶. Ne consegue che l'errore coinciderebbe con l'auto-limitazione del campo d'indagine, trascurando tutti quegli aspetti che, secondo noi, sono comunque oggetto di una vera e propria analisi scientifica.

Sempre all'interno dell'ambito attuale di riflessione possiamo individuare una nuova questione che merita non superficiale attenzione. Se il contesto che abbiamo intenzione di osservare fosse particolarmente grande, non potremmo esplorarlo nella sua interezza. Un esempio comune potrebbe essere una delle innumerevoli ricerche che si fanno sulle abitudini o sui gusti degli italiani. È ovvio che sarebbe impossibile interpellare tutti gli abitanti di una nazione, di conseguenza se ne sceglie un gruppo ristretto nella speranza che questo esprima, in termini di percentuale, le stesse opinioni dell'intero universo di riferimento. Proprio l'attendibilità del campione è la questione centrale da discutere in questo frangente, ma, già da subito, possiamo comprendere che si può parlare di errore «quando il campione osservato non è rappresentativo della popolazione» e, di conseguenza, «i risultati della ricerca saranno allora poco generalizzabili agli altri individui della popolazione»⁴⁶⁷. Ancora una volta dobbiamo sottolineare che non è nostro compito addentrarci nelle questioni tecniche, quali le tipologie di campionatura o l'individuazione dei casi in cui è meglio utilizzarne una piuttosto che un'altra: questo impegno riguarda la metodologia della ricerca.

Quello che, invece, ci preme sottolineare è il fatto che l'unico modo per avere la certezza della congruenza fra il campione e l'universo sarebbe quello di conoscere interamente quest'ultimo per quanto concerne l'oggetto d'analisi in questione, così da poter scegliere con esattezza i soggetti da inserire nel gruppo di studio, ma a questo punto non avrebbe più senso costruire il campione, conoscendo già l'universo.

Qualsiasi tipo di campionatura presenta limiti, non fosse altro per il fatto che, ritenendo ogni individuo essere unico ed irripetibile, diviene impensabile pretendere che due gruppi non presentino alcun tipo di discordanza. È ben vero che, soprattutto in relazione a quesiti alquanto chiari e semplici come quelli dicotomici, potremmo ottenere la stessa percentuale di risposta sia dal campione sia dall'universo, ma non ne potremo avere mai la certezza. Ancora una volta, quello che possiamo ottenere grazie ad una

⁴⁶⁶ G. ZANNIELLO, *La sperimentalità*, in P. CALIDONI (a cura di), *Ricerca pedagogica. Panorami e materiali*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 159.

⁴⁶⁷ R. VIGANÒ, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, op. cit., p. 163.

campionatura particolarmente accurata è l'incremento della possibilità della sua corrispondenza con l'universo di riferimento. Pertanto, a livello esplorativo si ripropone come centrale il tema della probabilità, stimata l'impossibilità di un'osservazione neutra e completa. Per concludere questa breve riflessione sulla campionatura possiamo affermare che, «in linea di principio, gli studiosi sono concordi nel ritenere che non esiste un limite minimo e un limite massimo entro cui situare la numerosità di un campione, ma essa dipende in modo diretto da decisioni metodologiche assunte dal ricercatore»⁴⁶⁸, il quale, pertanto, incide non solamente su quanti ma anche su quali soggetti prendere in esame.

Passiamo ora al livello speculativo, ricordando che esso si propone di rilevare e sostenere l'esistenza di una particolare relazione che lega due o più variabili.

Studiamo tale livello a partire, come fatto in precedenza, dal contesto della prova. In riferimento a questo ambito si presentano come cruciali i temi dell'intuizione e della deduzione, accumulabili nella stessa riflessione; infatti, se devo conoscere prima la legge generale per poi trovarne conferma negli eventi pratici, quella non potrà che essere intuita. Qualsiasi dato di partenza, da sottomettere poi ad elaborazione, sarebbe particolare rispetto alla legge, per cui si cadrebbe nell'induzione. Ecco che l'intuizione della legge è l'unica possibilità nel contesto della prova a livello speculativo. Il problema diviene la validità della stessa intuizione. Sulla base di quanto detto anche nel capitolo precedente, possiamo affermare che questa è uno strumento concreto di conoscenza, forse quello che più di ogni altro ci può condurre alla conoscenza delle cose in se stesse. Questa posizione, però, comporta il rischio di ritenere tale tipologia di sapere l'unica veramente valida e di trascurare l'importanza sia della verifica sperimentale sia dei dati concreti della realtà. Se trascuriamo la sperimentazione e l'osservazione rischiamo di elaborare costrutti altamente strutturati e difficilmente contestabili sul piano teorico, i quali rischierebbero di farci arenare su posizioni instabili e pericolose. La ricerca, di per sé, richiede allo studioso di elaborare affermazioni chiare ma, «se è necessario "prendere posizione" per sostenere le proprie idee (...), è pur vero che non bisogna lasciarsi andare all'ostinazione»⁴⁶⁹. L'eccessiva confidenza nell'apparato elaborato, a prescindere completamente dai dati concreti, rischia di portare ad una difesa indiscriminata e ad oltranza delle proprie idee, mostrando come «la dogmaticità e l'intolleranza caratterizzino l'atteggiamento utopico»⁴⁷⁰. Ciò detto, partendo dal presupposto che l'intuizione è un processo istintivo che, non seguendo regole, non può essere sottoposto ad un controllo, che ne rilevarebbe possibili

⁴⁶⁸ L. CADEI, *La ricerca e il saper per l'educazione*, op. cit., p. 132.

⁴⁶⁹ G. MANCA, «Le possibilità pedagogiche dell'errore», op. cit., p. 64.

⁴⁷⁰ M. BALDINI, *Il linguaggio delle utopie. Utopia e ideologia: una rilettura epistemologica*, op. cit., p. 81.

errori nel mentre stesso della sua realizzazione, possiamo sostenere l'idea della definizione di errore come volontà di non utilizzare in modo sistematico i dati per una verifica di quanto affermato.

A questo punto, una seconda problematica ci si pone dinanzi. Una volta deciso di utilizzare i dati concreti della realtà, come li dobbiamo trattare? Ancora ci tornano alla mente gli studi di Popper e degli altri epistemologi, grazie ai quali possiamo giungere alla seguente posizione. I ricercatori da noi presi in considerazione sostenevano fondamentalmente due orientamenti: alcuni ritenevano che il dato contrario alla teoria invalidasse quest'ultima; altri sostenevano che servisse a delimitare con più precisione il campo di ricerca, avvicinandoci così sempre più alla verità. La nostra posizione si avvicina nettamente al secondo, dato che sostiene l'assurdità dell'invalidazione totale del precedente sapere. Una tale modalità di ragionamento, infatti, rischierebbe di farci notare, in una teoria, solo ciò che c'è di sbagliato, trascurando gli input positivi che ne potremmo trarre. Pur constatata l'inconsistenza, se non addirittura l'erroneità, di una teoria, con la conseguente decisione di abbandonarla e far ritorno ad un passo precedente della ricerca, riteniamo che la nuova posizione di partenza non dovrebbe coincidere con quella da cui già avevamo preso avvio. Quella, infatti, sarà trasformata dalle indicazioni raccolte nel percorrere la via che poi si è rilevata sbagliata. In quest'ottica, l'errore promuove la conoscenza, nel senso etimologico del termine, vale a dire che gioca in favore di essa. In un processo conoscitivo di tale tipo possiamo considerare errore l'idea di dovere accantonare senza riserve ciò che scopriamo essere differente dalla realtà, giunti alla convinzione epistemologica che «vi è la presenza di un *minimum* di verità in tutti gli errori (...). L'errore, in quanto tale, sussiste irrimediabilmente nel regno del vero, ha un destino "eternamente buono", in virtù del suo essere un'ipotesi, un trampolino che lancia il nostro pensiero alla scoperta della verità»⁴⁷¹.

Sempre restando a livello speculativo, avviamoci alla conclusione del paragrafo attraverso l'analisi di quello dal punto di vista del contesto della scoperta. Il primo nodo problematico che dobbiamo affrontare riguarda, in seguito alla rilevazione dei dati, la comprensione delle relazioni che esistono fra quelli. Un meta-problema, a monte della questione rilevata, è quello relativo alla possibilità stessa di capire se i dati ricavati dall'esplorazione siano connessi fra di loro. Secondo la nostra opinione tale comprensione si palesa essenzialmente come intuizione. Ciò è avvalorato da quanto esposto nel primo

⁴⁷¹ M. AMADINI, *Ontologia della reciprocità e riflessione pedagogica. Saggio sulla filosofia dell'amore di Maurice Nédoncelle*, Vita e Pensiero, Milano, 2001, p. 73.

capitolo circa la necessaria convivenza di istinto e ragione. In questa sede è importante riflettere sulla tipologia delle relazioni.

Come già affermato, la connessione causale è la prima che balza alla mente e quella che più istintivamente tendiamo a cercare e rilevare. In realtà, differenti sono le logiche che possono creare relazioni, come quella dell'uguaglianza o della somiglianza, dell'esperienza o del caso. È per questo che siamo inclini «a pensare che potremmo avere un concetto di causa di qualche tipo sia pure di un tipo diverso da quello che in effetti possediamo»⁴⁷², vale a dire causale. È evidente, a questo punto, che possiamo considerare errore la considerazione della logica causale come unica relazione fra gli oggetti analizzati.

Un secondo quesito lo si trova nel passaggio dai dati, comprensivi della relazione che li unisce, all'elaborazione della teoria, che ci dà ragione non solamente di ciò che è ma anche di ciò che ci sarà. Alla base di questo problema vi è la questione della validità stessa del processo induttivo, per il quale è possibile da un numero particolare di esempi ricavare una legge generalmente valida. Evitiamo ora di entrare nella profondità di questo discorso, rimandando ancora una volta alle riflessioni popperiane e sottolineando che, secondo la nostra opinione, è possibile risalire dal particolare all'universale ma tale operazione non ha alcuna garanzia di validità, la quale dovrà essere ricercata secondo altre vie. Quello che, pertanto, riteniamo assurdo è l'idea che esista una meta-metodologia capace di elaborare un qualsiasi gruppo di dati per ricavarne una legge. Quella sarebbe il sogno di ogni ricercatore e la chiave per la verità. Una procedura eccessivamente meccanicistica che rifiuta la logica dell'intuizione e della fantasia è il secondo errore che possiamo commettere a livello speculativo dal punto di vista del contesto della scoperta.

In conclusione a questo paragrafo vogliamo mettere in risalto, al fine di una più profonda comprensione di esso, l'intento che ne ha guidato la realizzazione, così da non lasciare spazio ad un dubbio che può sorgere spontaneo. Come già detto, non abbiamo mai voluto creare una guida per evitare gli errori, obiettivo probabilmente irraggiungibile. Nel riflettere sul piano epistemologico dell'errore abbiamo tentato di identificare le condizioni, relative ai procedimenti scientifici che generano conoscenza, che lo possono generare. Pertanto, non abbiamo voluto tentare di identificare la specificità di ogni atto concreto di ricerca, il quale è strettamente legato a variabili soggettive innumerevoli e difficilmente conoscibili. La nostra prospettiva ben si riflette in quella di J. Reason, il quale distingue tipi e forme d'errore. Secondo tale autore, «il "tipo d'errore" si riferisce alle

⁴⁷² M. DUMMETT, *La verità e altri enigmi*, op. cit., p. 205.

presunte origini di un errore nell'ambito degli stadi coinvolti nell'elaborazione e nell'esecuzione di una sequenza d'azioni». Invece, «le forme dell'errore sono varietà ricorrenti di fallacie che si manifestano in ogni genere di attività cognitiva, indipendentemente dal tipo di errore»⁴⁷³. Infine, vogliamo affermare la convinzione che il piano conoscitivo deve tenere in forte considerazione, in quanto scientifico, il concetto della probabilità, dato che «la connessione tra *explanans* ed *explanandum* non è più una connessione deterministica tra classi di eventi ma una connessione tendenziale»⁴⁷⁴, indifferentemente che si proceda secondo induzione o deduzione, dato che ogni tipologia di ricerca richiede necessariamente l'apporto di entrambe queste due logiche. È in ragione di tutto ciò che la conoscenza, ed in particolar modo il processo che la determina, si presenta tramite un procedere necessariamente incerto e ricco di insidie forse non risolvibili, ma che esprimono bene «una tensione mai definitivamente risolta, tra la domanda di validità e l'esigenza di verità»⁴⁷⁵.

5. Il piano morale dell'errore: i livelli affettivo e socio-relazionale

Passiamo ora all'analisi del tema dell'errore sul piano morale, ricordando sempre che la prospettiva di riflessione qui proposta è quella epistemologica.

Il piano morale non è separato da quello conoscitivo, non rappresenta un ambito di riflessione autonomo; anzi, proprio la separazione dei due campi d'indagine è ciò che priva la riflessione morale della scientificità che la deve contraddistinguere, trasformandola in discorso basato sulla semplice tradizione, sui luoghi comuni, sulle convinzioni personali o su qualsiasi altra base manchevole di una riflessione critica. All'esatto contrario, il piano conoscitivo del pensiero, conscio dei propri limiti e degli errori che può comportare, diviene il metro di misura nell'elaborazione di un discorso morale, il quale si presenta necessariamente come giudizio. Infatti, esprimere un'opinione in ambito morale significa verificare la corrispondenza fra una situazione concreta e ciò che dovrebbe essere o, per meglio dire, ciò che si ritiene giusto che sia. Proprio quest'ultima affermazione rappresenta il nodo cruciale della riflessione morale. Se la ricerca riguarda le scienze della natura, ogni affermazione ed ogni previsione che effettuiamo può essere verificata tramite il confronto con il fatto concreto cui si riferisce. La meteorologia, per esempio, scienza altamente complessa, verifica i limiti dei propri algoritmi di calcolo tramite la quotidiana osservazione dei fenomeni atmosferici in relazione alle previsioni effettuate.

⁴⁷³ J. REASON, *L'errore umano* (trad. dall'inglese) Il Mulino, Bologna, 1994, pp. 47-48.

⁴⁷⁴ D. SPARTI, *Epistemologia delle scienze sociali*, op. cit., p. 63.

⁴⁷⁵ L. CADEI, *La ricerca e il saper per l'educazione*, op. cit., p. 119.

In ambito morale ciò non può avvenire, poiché ogni giudizio non possiede un modello di riferimento indiscutibile con il quale possa essere confrontato. Non è presente un fatto la cui evidenza possa negare una determinata posizione, ed in ragione di ciò si giustificano le mai risolte discussioni riguardanti temi scottanti quali l'eutanasia, la pena di morte o l'aborto. L'unica possibilità di risolvere tali dibattiti, comunque entro certi limiti, potrebbe essere quella di accettare come indiscutibili le indicazioni offerte da un'autorità considerata superiore. È il caso, giusto per citare l'esempio più noto, delle direttive proposte da un credo religioso, quali i comandamenti cristiani o la sure di argomento giuridico presenti nel Corano. Risulta evidente, però, che la considerazione di tali prospettive d'azione è subordinata alla fede in un determinato credo e questa è una questione prettamente personale, indipendente da logiche condivisibili e ragioni universalmente accettabili. Non sembra esistere un criterio universale di verifica del giudizio morale, proprio perché non vi è un modello universalmente accettato e nemmeno se ne può elaborare uno che soddisfi la coscienza di ogni persona. L'impossibilità di tale realizzazione è legata ai limiti conoscitivi di istinto e ragione, nonché alla dialettica che fra essi si instaura. Inoltre, alla base di una qualsiasi proposta morale deve esserci la scelta di alcuni valori di riferimento e questi, abbiamo già spiegato, non possono che essere un'opzione individuale ed in parte istintiva. Da tutto ciò consegue il fatto che è proprio questo «il problema centrale, il vero problema dell'etica: quello del fondamento»⁴⁷⁶. Se si riuscisse a risolvere questo nodo, secondo noi impossibile da districare, probabilmente non sarebbe troppo difficile elaborare un modello comune sul piano morale. Accettata l'inesistenza di una soluzione a tale problema, quello che, invece, possiamo fare è impegnarci «nella costruzione di una mente critica, vale a dire di una personalità consapevole della tradizione in cui si situa ed opera, conscia della fallibilità dei propri e degli altrui tentativi di soluzione dei problemi, e pronta al riconoscimento e allo sfruttamento (in vista del miglioramento) dell'errore»⁴⁷⁷. È probabilmente questa, più di ogni altra, la prospettiva corretta da assumere in ambito morale. In considerazione dei limiti endemici di tale ricerca, ciò che più conviene fare è imparare a porre sotto esame una teoria, così da assumere quella che meno di altre presenta punti critici. Da quanto detto è facile comprendere che mettere in evidenza gli aspetti forti di una teoria non servirà a darle fondamento, quindi è meglio concentrarci sull'eliminazione di quelle maggiormente cariche di aspetti dubbiosi. Sulla base di tali considerazioni, possiamo affermare che «formazione morale non potrà significare tanto formazione *della* coscienza

⁴⁷⁶ E. JUVALTA, *I limiti del razionalismo etico*, Einaudi, Torino, 1945, p. 333.

⁴⁷⁷ D. ANTISERI, *Ragioni della razionalità*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2004, p. 281.

morale, intendendo con ciò l'addestramento ad una certa condotta, quanto piuttosto formazione *alla* coscienza morale, intesa come educazione alla verità della libertà e del suo desiderio»⁴⁷⁸.

L'assunzione di tale idea è avallata anche dalla convinzione che il giudizio morale, per il fatto di dover considerare questioni quali la volontarietà, la coscienza e le condizioni che hanno portato ad un atto, presenta necessariamente «vincoli epistemici: l'agente ha informazioni limitate e anche risorse limitate per acquisire ed elaborare le informazioni rilevanti. I vincoli epistemici sono solo in parte imputabili all'agente. L'agente ha la responsabilità di non trascurare informazioni importanti per la scelta morale»⁴⁷⁹. Eccoci giunti ad una prima definizione di errore epistemologico sul piano morale della riflessione: esso può essere considerato come ogni giudizio espresso senza un'accurata ricerca di tutti quegli elementi che sono necessari alla sua elaborazione. Tale definizione si pone ad un livello, per così dire, operativo, nel senso che riguarda l'elaborazione concreta del giudizio, indipendentemente dalla scelta valoriale che lo sottende e sostiene. Il passaggio appena svolto può sembrare anticipato rispetto allo svolgersi del discorso, ma abbiamo preferito posizionarlo in questo frangente dato che ci appare come l'unica considerazione universalmente valida su ogni piano della ricerca. Pertanto, ci serve da riferimento principale per il prosieguo della riflessione, che, necessariamente, considerato l'ambito cui si riferisce, vivrà di un perenne alone di relatività. Quest'ultima, vedremo poi in particolare, non è accettazione indiscriminata di qualsiasi posizione ma consapevolezza dei limiti endemici che qualsivoglia scelta morale porta con sé.

A rinforzare tale idea si aggiunge, come già illustrato nel primo capitolo, la consapevolezza che l'elaborazione della sfera morale necessita sia della considerazione di una seconda persona sia dell'esperienza concreta. Il piano morale, infatti, è pratico, non teoretico; pertanto, la sua costruzione richiede necessariamente il confronto con la realtà dei fatti e da essa se ne traggono indubbi vantaggi per la riflessione ed il conseguente giudizio. La morale, di conseguenza, può essere considerata un aspetto della vita con cui tutti, prima o poi, dobbiamo fare i conti, ma il cui esito non è assolutamente scontato o guidato da mezzi che ne indirizzano chiaramente la strada. Vi è una componente strettamente legata all'esperienza personale e, di conseguenza, prettamente individuale, tanto da poter sostenere che «la morale non è un "tratto naturale" della vita umana, ma

⁴⁷⁸ F. BOTTURI, *La formazione della coscienza morale: un problema di libertà*, in L. TUNDO (a cura di), *Etica e società di giustizia*, Dedalo, Bari, 2001, p. 343.

⁴⁷⁹ C. BAGNOLI, *Il dilemma morale e i limiti della teoria etica*, LED, Milano, 2000, p. 200.

qualcosa che deve essere elaborato e introdotto nella condotta umana»⁴⁸⁰. L'educazione morale non si presenta come apprendimento di una sequenza di norme o leggi imposte da una seconda persona, ma come percorso personale, nel quale il «compito educativo centrale sarebbe quello di aiutare ciascun allievo a definire, spiegare e verificare i suoi valori, qualunque essi siano»⁴⁸¹. È bene sottolineare come questa affermazione riassume in maniera proficua quanto detto fin'ora. Essa, infatti, specifica il fatto che i valori e le conseguenti norme sono personali: dal singolo nascono e, tutt'al più, «possono successivamente estendersi a un'intera popolazione attraverso un meccanismo evolutivo»⁴⁸². Ciò non esime la persona dal dovere di dare delle ragioni a sostegno delle proprie scelte; queste, inoltre, vanno perennemente verificate, accettando la possibilità di un loro rifiuto o di una loro modifica sulla base di elementi precedentemente non conosciuti. Faremo più avanti alcune riflessioni circa la moralità della pretesa di estendere le norme ad un gruppo; per ora ci interessa sottolineare il modo in cui nasce un modello morale, ponendo in risalto l'aspetto individuale che esso, in ogni caso, conserva. Qualsiasi tentativo di rendere meccanico tale processo lo priverebbe della sua stessa natura, esattamente come chiederebbe all'uomo di rinunciare ad uno degli aspetti che più di ogni altro lo caratterizzano, vale a dire la riflessione e la ricerca morale, ambito precluso ad ogni altra creatura. Un simile tentativo può essere considerato alla stregua della burocratizzazione, in ragione del fatto che tenta di rendere meccanici ed univoci i processi, ma «la burocrazia soffre anche dell'irrazionalità del razionale. Alla stessa stregua dei ristoranti fast food, è un luogo disumanante per chi ci lavora e per chi deve riceverne i servizi»⁴⁸³.

Entriamo ora nel dettaglio, tentando di comprendere più in particolare quali sono i passaggi comuni ad ogni individuo e che conducono alla realizzazione di un proprio modello morale. Anche stavolta, come fatto nel precedente paragrafo, non porremo attenzione tanto al contenuto dell'elaborazione quanto allo schema fondamentale che la governa, al fine di scovare i punti critici che questo presenta. Pertanto, in questa specifica sezione del lavoro non ci poniamo l'obiettivo di criticare una proposta o avallare la scelta valoriale effettuata nel primo capitolo. All'opposto, quello che ci auguriamo di ottenere è un attento esame della struttura morale e del procedimento che porta all'elaborazione del

⁴⁸⁰ Z. BAUMAN, *Le sfide dell'etica* (trad. dall'inglese), Feltrinelli, Milano, 1996, p. 12.

⁴⁸¹ W. BREZINKA, *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione* (trad. dal tedesco), Armando, Roma, 1994, p. 118.

⁴⁸² C. BICCHIERI, *Azione collettiva e razionalità sociale* (trad. dall'inglese), Feltrinelli, Milano, 1998, p. 235.

⁴⁸³ G. RITZER, *Il mondo alla McDonald's* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 1997, p. 46.

giudizio valoriale, che si sviluppa attraverso due livelli, quello affettivo e quello socio-relazionale.

Partiamo dal primo di essi: il livello affettivo. Questo riveste un ruolo di primaria importanza, in quanto è l'ambito che dà l'avvio alla riflessione morale. Essa, infatti, allo stadio iniziale, si rivela come spontanea percezione e valutazione di un oggetto ed «è essenzialmente percezione di qualità di valore, positive o negative, delle cose. Questa possiamo chiamarla la prima tesi fenomenologica sulla vita affettiva. Il sentire è il modo di presenza o datità delle più svariate qualità assiologiche o di valore»⁴⁸⁴. Il processo prende le mosse da un evento esterno che ci colpisce e nei confronti del quale proviamo un moto di approvazione o rifiuto. Tale trasporto emotivo possiede una componente esterna, che coincide con la percezione concreta dell'evento, indifferentemente che esso si presenti tramite la lettura di una notizia sul giornale, la partecipazione ad una situazione o l'ascolto in prima persona del racconto di un'esperienza personale; vi è poi una componente interna, strettamente personale e coincidente con l'elaborazione della percezione e la propensione che si prova nei suoi confronti. Ecco che il livello affettivo si snoda attraverso un procedimento comprendente sia la parte materiale sia quella spirituale della persona, conducendoci al riconoscimento che «la percezione interna non si rivolge immediatamente all'io o ai suoi vissuti»⁴⁸⁵, ma necessita di un evento esterno che scateni i moti interni dell'animo. Questa connessione è talmente stretta che, secondo alcuni autori, uno dei problemi più annosi riguardanti la percezione interna è proprio la «sua distinzione dalla percezione esterna»⁴⁸⁶.

Nel momento in cui, anche se solo spontaneamente, propendiamo per una certa valutazione effettuiamo già un giudizio morale, il quale potrà presentare dei limiti ma indica comunque ciò che deve essere considerato giusto o sbagliato. Tale atto, essendo un moto spontaneo, non implica la partecipazione volontaria della persona che, in questi termini, non è responsabile di ciò che prova né giudicabile in riguardo a tale fatto. È per questo che non si può giudicare, in assoluto, la correttezza o l'erroneità di un sentimento morale. Anche nel caso in cui qualcuno dovesse provare immediata repulsione nei confronti di una persona, per il semplice fatto che appartiene ad una diversa etnia, fatto ormai quasi universalmente condannato, non potremmo a priori, riferendoci sempre alla riflessione epistemologica, condannare tale propensione. La valutazione di una propensione può essere fatta solo nel confronto con un diverso sistema assiologica. Ecco perché possiamo

⁴⁸⁴ R. DE MONTICELLI, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano, 2003, p. 71.

⁴⁸⁵ M. SHELTER, *Il valore della vita emotiva* (trad. dal tedesco), Guerini, Milano, 1999, p. 87.

⁴⁸⁶ Ibidem, p. 65.

affermare che «non si dà evidenza morale là dove non si dà evidenza di una relazione comparativa, o d'ordine, fra beni di importanza assiologica maggiore o minore»⁴⁸⁷. Se, come detto, non esiste un modello di riferimento, allora non si può giudicare, a meno di averne costruito o trovato uno che espliciti tale compito. In termini generali, ed in particolare a questo livello, diviene impossibile parlare di verità o falsità di un giudizio, dato che mancano i termini minimi per compiere tale operazione. D'altro canto, il fatto che «il giudizio di valore è privato di condizioni di verità, e con esse della possibilità di essere sbagliato, oltre che di ogni chance di essere giusto»⁴⁸⁸, non ci deve condurre all'indiscriminata accettazione di qualsiasi posizione, le quali devono essere studiate e criticate ma in un secondo momento. Quello a cui non bisogna cedere è la tentazione di consegnare ad una sensazione personale l'importanza di un valore normativo, per di più con la pretesa che questo sia universalmente accettato.

La propensione che, in questa fase, avvertiamo dentro di noi non riguarda espressamente dei valori specifici ma la tendenza ad un atteggiamento; infatti, per ora possiamo parlare di sentimenti o passione, anzi di entrambi contemporaneamente, dato che «il problema del sentimento è spesso accostato in filosofia a quello della passione: uno stato di necessità passiva in cui l'uomo è trascinato dagli eventi, da loro catturato indipendentemente dalla volontà e dal libero arbitrio»⁴⁸⁹. Ancora una volta viene sottolineato il fatto che la propensione che si prova non è ben definibile e coglie la persona impreparata ed indifesa, proprio per il fatto che è la prima affezione con cui si entra in contatto. Questo coinvolgimento, benché emotivo e confusionario, è fondamentale poiché offre materiale conoscitivo sul piano morale. Non dovrebbe più apparire strano tutto ciò; all'opposto, la consapevolezza del meccanismo affettivo dovrebbe avvalorare le indicazioni che ci provengono da esso, entro il chiaro limite della mancanza di vaglio critico che ancora si impone. La parzialità delle informazioni così ricavate si manifesta come questione endemica, ma non per questo negativa o limitante in modo definitivo l'attività conoscitiva. Ciò che più conta è ricordare che sensazione e sentimento «sono "affezioni", derivano cioè "dall'esterno", implicano la passività del soggetto e hanno l'unica funzione di offrire "materiale affettivo" alla conoscenza e al comportamento, un agglomerato oscuro e confuso che, pur necessario, va ricondotto sul piano metodico e

⁴⁸⁷ R. DE MONTICELLI, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, op. cit., p. 208.

⁴⁸⁸ Ibidem, p. 205.

⁴⁸⁹ E. FRANZINI, *Filosofia dei sentimenti*, Bruno Mondadori, Milano, 1997, p. 57.

analizzato»⁴⁹⁰. Sarà proprio quest'ultimo passaggio ad aprire la via al livello socio-relazionale, ma tale questione verrà affrontata più avanti.

Facciamo un passo indietro, tornando al punto in cui abbiamo affermato che la propensione iniziale non è verso un valore particolare ma un atteggiamento. Secondo noi sono due gli atteggiamenti che caratterizzano il livello affettivo del piano morale: l'egoismo e l'altruismo. Essi, infatti, esprimono la tendenza a considerare una situazione in relazione con il soggetto esclusivamente o anche con tutte le persone che da tale situazione possono essere colpite. Avviene quindi una prima importantissima scelta di campo che determina l'atteggiamento di un individuo. Questa scelta è guidata fondamentalmente dall'istinto che, esattamente come avveniva per il livello esplorativo del piano conoscitivo, intuisce dei criteri fondamentali per la conoscenza, che questa volta riguarda l'ambito morale. Una volta intuiti questi criteri, egoismo ed altruismo per l'appunto, propendendo per uno di essi in particolare, si potrà procedere per deduzione al vaglio delle situazioni concrete, pur sempre avendo a mente che «la questione della deduzione delle norme è complicata dal fatto che la gente ha false credenze. Considerato questo fatto, non è in linea generale una politica corretta quella di inferire una e tutte le conseguenze deduttive da ciò che antecedentemente si crede»⁴⁹¹.

Prendiamo in considerazione l'egoismo. Esso ed ogni altro sentimento ed emozione sono «soltanto atteggiamenti delle attività, sono stati di concentrazione del pensiero e della volontà in un dato oggetto, verso una data direzione»⁴⁹². Non possiede oggetti propri ma si applica alla situazione specifica, tentando di comprendere se essa può portare o meno vantaggi per se stessi. Il giudizio, pertanto, è più che mai personale; riguarda la sfera soggettiva e ad essa viene circoscritto. Un giudizio egoistico non si apre nemmeno alla critica altrui, dato che viene effettuato esclusivamente sull'emozione e sull'interesse di chi lo elabora, rimanendo così necessariamente sconosciuto a chiunque altro. In quest'ottica, «la priorità è data agli itinerari individuali (la mia formazione), alle strategie di sopravvivenza individuali (il mio impegno, il mio reddito), ai beni individuali (la mia auto, il mio personal computer»⁴⁹³, e, di conseguenza, si affermano valori quali il benessere individuale, la ricchezza o il divertimento, accompagnati da atteggiamenti tipici di coloro che pongono se stessi al centro di ogni riflessione, vale a dire la superbia, l'intransigenza o l'insofferenza. L'egoismo a volte, quando diviene ancora più radicato nell'atteggiamento

⁴⁹⁰ Ibidem, p. 71.

⁴⁹¹ A.I. GOLDMAN, *Epistemology and cognition*, Harvard University Press, Cambridge, 1986, p. 278.

⁴⁹² G. BALBINO, *Il valore degli ideali*, Fratelli Bocca Editori, Milano-Roma, 1916, p. 71.

⁴⁹³ R. PETRELLA, *Il bene comune: elogio della solidarietà*, Diabasis, Reggio Emilia, 1997, pp. 13-14.

quotidiano di un individuo, si maschera di altruismo ma lo fa solo perché, all'ingordigia del momento, si accompagna l'esperienza passata che mostra come, rinunciando a qualcosa in un particolare istante, se ne può ricavare un guadagno decisamente superiore in un futuro più o meno lontano. In questo caso parliamo di «altruismo debole, che (...) significa essenzialmente interesse personale temperato. Parliamo di altruismo debole quando un individuo sacrifica la propria capacità di adattamento a breve termine ma ne riceve un vantaggio indiretto, nel lungo periodo, di controvalore maggiore del sacrificio immediato»⁴⁹⁴. Dal punto di vista epistemologico un tale atteggiamento non è contestabile, proprio perché pura tendenza naturale; pertanto non dobbiamo scandalizzarci se qualcuno procede secondo tale ispirazione. All'opposto, l'egoismo si presenta come quell'atteggiamento che più di ogni altro offre garanzie di sopravvivenza e di crescita alla persona. In questo senso non si può parlare espressamente di alcun errore. Al limite, potremmo considerare tale l'eventualità in cui l'atteggiamento egoistico porta al sacrificio di un benessere altrui senza alcun vantaggio per se stessi. Una situazione di questo genere non può nemmeno essere considerata egoistica, dato che non vi è una reale contropartita al danno altrui; appare molto più sensato associarla al sadismo, inteso come crudeltà fine a se stessa, che si manifesta nel molestare e tormentare gli altri senza alcun motivo. Proprio per il fatto che quest'ultimo atteggiamento non arreca alcunché di positivo a nessuno e se, come detto, un'affezione deve produrre conoscenza morale, allora possiamo considerare il sadismo come un errore epistemologico sul livello affettivo del piano morale. Il sadismo è un non senso morale poiché nemmeno può guidare all'espressione di giudizio, come invece fanno egoismo ed altruismo nei confronti di una situazione. Il giudizio, infatti, richiede valori che lo orientino e rappresentino il fine dell'azione, ma nel sadismo ciò non avviene, l'azione è compiuta senza modelli da imitare o ragioni che la sostengono, non considera l'altro e nemmeno se stessi, in quanto l'agente diviene il puro mezzo di un'azione che potrebbe tranquillamente non esserci.

Passiamo ora all'altruismo. Tale termine esprime la propensione a considerare come parimenti importanti sia il soggetto stesso sia ogni altra persona coinvolta nell'azione. In un'ottica simile, la valutazione del vantaggio non è in relazione al soggetto ma al bene in sé, indipendentemente dall'individuo che godrà di tale vantaggio. Questo fatto implica due conseguenze logiche importanti. La persona altruista difficilmente riuscirà ad accettare una situazione che arreca un bene a qualcuno e, contemporaneamente, un male a qualcun altro; in tale situazione essa tenderà di risolvere la questione lungo un'altra

⁴⁹⁴ H.A. SIMON, *La ragione nelle vicende umane* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 1984, pp. 95-96.

via, cercando una proposta che comporti una fondamentale parità di conseguenze per tutti. Queste potranno coincidere anche con la condivisione di uno svantaggio, se ciò si pone come alternativa alla possibilità di un forte svantaggio per qualcuno in relazione ad un vantaggio, anche minimo, per altri. L'altruista, ne consegue, procede tramite una prospettiva distributiva, per la quale non si può favorire nessuno in particolare, dato che non esistono gerarchie fra le persone; questa è la seconda conseguenza prospettata.

Se l'egoismo si presenta come una modalità strettamente relativa alla persona, che in essa si manifesta e si esaurisce, l'altruismo supera necessariamente i limiti imposti dal singolo; anzi, questo superamento è proprio ciò che determina il passaggio alla prospettiva altruista, la quale richiede la coscienza dell'esistenza di altre persone e l'intuizione che anch'esse, come ognuno di noi, sono portatrici di sogni, speranze, sentimenti ed emozioni. Abbiamo appena utilizzato il termine intuizione, dato che, trovandoci ancora sul livello affettivo del piano morale, ci riferiamo ad una propensione spontanea, non basata su ragioni logiche e condivisibili. Anche questa volta, pertanto, non si può parlare di alcun tipo di errore epistemologico, dato che la conoscenza che ne deriva concerne esplicitamente un moto dell'animo e i dati che se ne possono ricavare riguardano un livello individuale, anche se stavolta aperto all'altrui persona.

L'altruismo richiede una capacità indispensabile al fine della sua realizzazione, vale a dire l'abilità di saper avvertire la presenza emotiva altrui. Questo non vuol assolutamente dire che il soggetto deve saper comprendere con esattezza ciò che prova e pensa una seconda persona, ma solamente che è necessario avvertire la dimensione emotiva altrui e l'influsso che questo ha sulle scelte concrete. Questa abilità può essere definita simpatia ed essere «intesa come quel particolare sentimento positivo capace di mettere una persona nella giusta disposizione d'animo verso un'altra. Molto difficile da sviluppare deve essere considerata la capacità di giungere alla comprensione di un proprio simile senza riferirsi a lui con quel sentimento, o senza sentire per lui "della simpatia"»⁴⁹⁵.

La definizione appena richiamata, ed elaborata da P. Bertolini, indica bene il fatto che la simpatia vera e propria non si presenta come tendenza positiva nei confronti di una persona, avendo come opposto l'antipatia, ma come pura capacità di sentire l'altro, un sentire che tenta di essere il più asettico possibile, rimandando la valutazione ad un altro momento. È per questo che possiamo sentire simpatia anche per un criminale efferato, senza per questo essere anche noi persone crudeli e violente. La simpatia, così intesa, è la via che apre alla profonda comprensione altrui, la quale richiede in modo indispensabile

⁴⁹⁵ P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1988, p. 132.

sia la sospensione del giudizio in una fase iniziale sia l'atteggiamento altruistico, inteso come tendenza alla comprensione di una persona e non come semplice desiderio di aiutare chiunque in modo indiscriminato. Se la simpatia si presenta come tendenza alla comprensione, l'empatia rappresenta un passo ulteriore, tanto che tale termine «viene spesso usato (...) per designare la ricostruzione, nella nostra immaginazione, dell'esperienza di un'altra persona, senza alcuna particolare valutazione di quell'esperienza»⁴⁹⁶.

Siamo giunti ora ad un passo ulteriore in cui il singolo tenta un approccio più profondo alla sfera privata altrui, ma tale passo è ancora intuitivo; esso, infatti, non implica ancora una processo logico che da dati iniziali inferisce conseguenza, ma consiste in una più disinteressata apertura all'altro e in una più profonda abilità d'introspezione. Il livello dell'abilità nel compiere tale operazione non è un dato di fatto imm modificabile; all'opposto, può essere enormemente migliorato tramite la continua sperimentazione e, infatti, questo processo di miglioramento si presenta come il «problema dell'educazione del sentire, o dell'educazione sentimentale. Questa educazione del sentire all'esattezza è il cuore stesso della formazione»⁴⁹⁷. Favorire la tendenza tramite la ripetizione abitudinaria fa sì che quella si consolidi sempre più e che il livello sempre più profondo raggiunto divenga la nuova consuetudine, accompagnata da una naturale sensazione di benessere nel momento della sua esplicazione. Il passaggio da un livello inferiore ad uno superiore, unitamente alla sua trasformazione in abitudine, crea la virtù. Queste, infatti, «non nascono per natura, né d'altra parte sono contro natura; perché nascano e crescano in noi, è necessario che la natura ci abiliti ad accoglierle, ma ancor più necessario è che noi le perfezioniamo attraverso l'abitudine. Non è la natura (se non potenzialmente) il fondamento della virtù, bensì l'assuefazione a ripetere un certo tipo di azioni»⁴⁹⁸. Nemmeno il concetto di virtù ci deve indurre a pensare che, epistemologicamente parlando, si possa giungere ad una definizione di errore per quanto concerne il livello affettivo. La virtù, certamente, si propone di consolidare quelle tendenze che vengono considerate positive. Difficilmente qualcuno ritiene una virtù l'abitudine ad ubriacarsi tutte le sere. Ad un piano più profondo e meno lesivo per l'individuo, dobbiamo convenire sul fatto che, ancora una volta, non c'è modo di stabilire con certezza quali siano le tendenze che è bene trasformare in virtù. Pertanto, si potrebbe reputare virtù anche l'egoistica

⁴⁹⁶ M.C. NUSSBAUM, *L'intelligenza delle emozioni* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 2004, p. 364.

⁴⁹⁷ R. DE MONTICELLI, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, op. cit., pp. 71-72.

⁴⁹⁸ A. DA RE, *Virtù, valore, razionalità pratica*, in E. BERTI, *La razionalità pratica. Modelli e problemi*, Marietti, Genova, 1989, pp. 158-159.

abitudine di non fare mai beneficenza al fine di conservare per sé la più elevata quantità di denaro. Nuovamente però, come per l'egoismo, anche per l'altruismo esiste una situazione che potrebbe essere considerata, anche se non proprio epistemologicamente, erronea. Quest'eventualità coincide con l'annullamento di se stessi in favore del benessere altrui, con l'accettazione di farsi carico di ogni inconveniente e tralasciare qualsiasi beneficio, tramutando così l'altruismo in falsa disponibilità. Infatti, questo atteggiamento risulterebbe ipocrita, dato che un eccessivo accumulo di aspetti negativi diverrebbe insostenibile e non potrebbe che portare all'autodistruzione. Pertanto, possiamo parlare di errore epistemologico dato che questa via si presenta senza uscita e, ancora peggio, blocca ogni processo, privando la riflessione morale di un aspetto fondamentale del suo sviluppo, vale a dire l'esistenza di un secondo termine personale. Infatti, come già spiegato, il piano morale si manifesta solamente nel momento in cui vi sono almeno due soggetti in relazione; è proprio per questo, fondamentalmente, che abbiamo definito come errori epistemologici i casi in cui egoismo ed altruismo degenerano fino a non considerare nemmeno uno dei soggetti in relazione.

Trasferiamoci ora sul livello socio-relazionale del piano morale. Lo sviluppo di questo livello è indubbiamente favorito in una personalità che tende all'altruismo. Se anche l'egoismo considera l'esistenza di un altro essere vivente, dobbiamo, nonostante ciò, ammettere che tale considerazione si muove nell'ottica dell'esclusione o della strumentalizzazione. L'altruismo, all'opposto, considera l'altro con lo scopo di renderlo parte attiva del discorso. Infatti, offrire vantaggi a tutti ha come fine una loro più attiva partecipazione al mondo, così da rendere tali soggetti interlocutori attivi e propositivi, in grado di divenire anch'essi promotori di benessere. A livello socio-relazionale si vuole, per così dire, istituzionalizzare la considerazione dell'altro e ciò avviene grazie all'utilizzo contemporaneo di istinto e ragione. È proprio l'aggiunta di quest'ultimo strumento a delineare il livello cui ci stiamo riferendo; ancora una volta, la ragione si rivela come mezzo per la critica e la definizione di ciò che l'istinto prende in considerazione. Possiamo comprendere tutto questo con maggiore chiarezza se ci riferiamo all'iter tramite il quale si giunge alla determinazione concreta di una regola o di una legge, ricordando, innanzi tutto, che questa, anche se si riferisce ad una situazione concreta, trae ispirazione da un valore, il quale ha un respiro universale per il soggetto che lo adotta.

Abbiamo affermato che la prima valutazione morale, null'altro che trasporto emotivo verso una valutazione, è determinata dall'istinto; per tale motivazione essa si presenta come fatto assolutamente privato ed epistemologicamente incontestabile, eccetto per i

casi limite presentati. Inoltre, se l'ambito morale si rivela dall'incontro del soggetto con la realtà dei fatti, dobbiamo convenire che tale valutazione non può realizzarsi sulla base di norme precedentemente assunte, altrimenti la riflessione morale anticiperebbe la realtà stessa dei fatti. Con questo non dobbiamo cadere nell'equivoco di confondere le norme con i valori. Questi ultimi sono collegati alla tendenza emotiva che il soggetto sente naturalmente e, per tale motivo, sono a priori. Le norme, invece, sono un passo successivo, presentandosi come elaborazione di quanto istintivamente avvertito. Il fatto che una persona giudichi sulla base di norme e regole ben definite, come potrebbe essere nel caso di un tribunale durante la valutazione di un processo, rappresenta un passo successivo a quello esposto, derivante da una precedente ed approfondita discussione di quanto provato, poi esaminato all'interno di un gruppo ed istituzionalizzato in regole precise; ecco, quindi, che è solamente un'illusione quella di avere norme di giudizio a priori. Pertanto, a partire dall'«apriorismo delle virtù e dei valori»⁴⁹⁹, si giunge a sostenere che l'iter normativo muove dalla sfera privata per tentare, in seguito, di espandersi a quella pubblica. Questo percorso non presenta tappe obbligatorie e ben definite, ma vive di condizioni dettate dalla particolarità della situazione e dall'irripetibilità degli individui. Tali presupposti fanno sì che «la genesi delle norme è un esempio di ordinamento spontaneo, una forma di coordinazione che ha luogo senza l'intervento di un'autorità centrale e che non presuppone precedenti accordi o contratti tra le parti»⁵⁰⁰.

Prima di proseguire è d'uopo chiarire una questione. Ora stiamo riflettendo da una prospettiva altruistica, mentre a livello egoistico non ci siamo interrogati sull'elaborazione di leggi. Questo è avvenuto non perché quest'ultimo livello non possa elaborarne, ma perché in tal caso il ruolo della ragione risulterebbe estremamente aleatorio, dato che l'unico criterio di giudizio coinciderebbe con la rilevazione di un beneficio personale e ciò avviene fondamentalmente tramite l'istinto; la ragione, tutt'al più, può studiare la strategia migliore per ottenere il massimo beneficio, null'altro. È chiaro, perciò, che il ruolo di critica tipico della ragione si esplica unicamente in chiave altruistica, dove la considerazione altrui impone di riconsiderare continuamente le proprie posizioni.

Ora che abbiamo messo in risalto le motivazioni per le quali la ragione si colloca sul livello socio-relazionale del piano morale, seguiamo con il discorso avviato. Ogni individuo, all'interno di una propria prospettiva, crea proprie norme e le confronta con quelle altrui. Sulla base della specificità del fatto dal quale la riflessione morale prende piede e in riferimento al tentativo di trovare una norma comune a più persone, si giunge

⁴⁹⁹ Ibidem, p. 162.

⁵⁰⁰ C. BICCHIERI, *Azione collettiva e razionalità sociale*, op. cit., p. 265.

alla discussione dei punti di forza e di criticità che ogni posizione porta con sé, al fine di trovare un accordo che preveda il minor numero possibile di questi ed il maggiore di quelli. Evidentemente, sulla scorta di quanto affermato, questo ragionamento deve valere per tutti gli interessati alla questione, così da rendere il bilancio tra pro e contro di una norma uguale per tutti. Si costituisce così un processo induttivo, che dalla concretezza e dalla specificità del caso particolare tenta di estrapolare una norma generale. Eccoci tornati ad una convinzione ormai antica e che si rivela valida anche sul piano morale dell'errore, cioè che «metodo induttivo puramente statistico, e metodo deduttivo puro sono due metodi egualmente insufficienti; il primo non conduce che a un risultato aritmetico cieco; il secondo deve ammettere a priori i principii della deduzione»⁵⁰¹.

Infatti, seguendo il discorso appena elaborato, notiamo la necessaria interazione di entrambi i metodi; prescindere da uno qualsiasi di essi comporta la mancanza di un passaggio fondamentale nella riflessione morale. Il loro intreccio, invece, è l'unica possibilità che dà validità al presupposto che «gli io morali possano essere dissolti in un noi "onnicomprendivo", l'"io" morale non essendo altro che una forma singolare del "noi" etico. E che entro questo "noi" etico, "io" possa essere scambiato con "egli": qualunque cosa sia morale alla prima persona rimane morale alla seconda o alla terza»⁵⁰². I passi compiuti ci hanno mostrato sempre più con chiarezza quale sia il ruolo morale della ragione e, pertanto, le sue ripercussioni sul piano pratico, proprio perchè «in realtà "l'uso pratico" della ragione consiste nello spalancare all'esigenza morale quelle porte della metafisica che sono chiuse alla speculazione teoretica»⁵⁰³. La ragione svolge un ruolo di mediazione pratica fra le parti, la cui caratterizzazione morale deriva dal fatto della considerazione di ogni soggetto come essere parimenti degno di attenzione. La considerazione deve essere universale, inglobando anche le persone che vengono toccate da una decisione ma che non possono esprimere un'opinione in merito a ciò. Così facendo si percepisce che «la reciprocità non è soltanto una giustizia naturale, ma anche procedurale: è un metodo che permette la giusta composizione dei conflitti»⁵⁰⁴. Infatti, se per la riflessione epistemologica non è sostenibile, come mostrato, la necessità della reciprocità per la giustificazione della caratterizzazione morale di un'affermazione, sul livello socio-relazionale possiamo affermare che la reciprocità è un mezzo necessario allo sviluppo del discorso; senza di essa, infatti, torneremmo al livello affettivo e, più

⁵⁰¹ D.G. ZAMBONI, *La dottrina morale e la psicologia del volere*, Società Editrice Veronese, Verona, 1923, p. 21.

⁵⁰² Z. BAUMAN, *Le sfide dell'etica*, op. cit., p. 53.

⁵⁰³ E. JUVALTA, *I limiti del razionalismo etico*, op. cit., p. 377.

⁵⁰⁴ A. GIULIANI, *Quale etica per il mercato?*, in L. ROSSETTI, O. BELLINI (a cura di), *Teorie e forme della razionalità pratica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Perugia, 1994, p. 47.

precisamente, ad una prospettiva egoistica. Solo la tendenza altruistica unita alla speculazione razionale conduce ad una vera e propria reciprocità, la quale senza l'impiego della ragione non avrà mai una valida giustificazione delle proprie valutazioni; è così che «l'intelligenza dialettica apre la strada alla razionalizzazione emotiva»⁵⁰⁵. È a questo punto che trova compimento il livello socio-relazionale del piano morale: il vaglio critico delle indicazioni offerte dall'istinto è ciò che consente di trasferirci dal livello prettamente individuale a quello sociale, creando anche i presupposti necessari alla convivenza fra le persone.

Ci rimane ancora da verificare se sul livello d'analisi ora in esame si possa parlare di errore. Aver compreso la necessaria componente individuale di ogni norma sociale, fortemente individuale perché legata al lato affettivo del singolo, ci porta ad affermare che qualunque norma, anche quella maggiormente condivisa, nasce da affezioni che necessariamente non saranno identiche fra di loro, benché possano condurre ad una rielaborazione che comporta le medesime conseguenze. È più che possibile, pertanto, giungere alla proposta di una stessa norma, pur partendo da affezioni non identiche; come è possibile che da simili affezioni si giunga a norme differenti. Tutto ciò comporta la convinzione che nessuna norma può vantare validità assoluta e pretendere, pertanto, la propria estensione a livello universale. L'errore epistemologico sul livello socio-relazionale del piano morale, di conseguenza, coincide con il fatto che una norma, anche se discussa ed accettata da un gruppo addetto a tale compito, venga imposta all'universo di riferimento con la pretesa che sia accettata senza alcuna contestazione. Infatti, anche se una legge viene discussa ed approvata dagli organi competenti e poi estesa all'intera popolazione, non si può pretendere che trovi il consenso di ogni singolo cittadino, dato che non vi sono motivi per credere che la razionalizzazione della tendenza affettiva di tale persona condurrebbe ad un medesimo risultato. Ogni norma deve avere validità temporanea, nel senso che, se e quando se ne presenterà la necessità, essa sarà aperta a modifiche più o meno radicali; considerarla come assoluta significa non avere compreso il procedimento tramite il quale essa si concretizza e, in particolare, che grazie ad esso «quello che è sentito da ogni coscienza, è scoperto e riconosciuto dalla ragione come fondato sulla natura delle cose reali: cioè è giustificato razionalmente»⁵⁰⁶. È proprio questo il cuore epistemologico della questione, cioè la comprensione che l'elaborazione di una norma sul livello socio-relazionale, proprio a causa della singolarità della situazione da cui trae origine, non presenta criteri di validità assoluti. Questo ci porta a non considerare

⁵⁰⁵ G. CATTAUI DE MENASCE, *Saggi di analisi dell'atto morale*, Editrice Studium, Roma, 1957, p. 175.

⁵⁰⁶ D.G. ZAMBONI, *La dottrina morale e la psicologia del volere*, op. cit., p. 19.

epistemologicamente assurda nessuna norma, il che, però, non significa considerare moralmente valida ogni opzione. La valutazione morale si differenzia da quella epistemologica e richiede quella scelta valoriale di cui abbiamo parlato nel precedente capitolo e che, nonostante anch'essa sia fortemente personale e pertanto manchevole di validità universale, consente all'individuo di considerare moralmente accettabile o disdicevole una scelta.

Ci sembra utile, al fine di rendere ancora più evidente quanto detto sull'analisi epistemologica del piano morale, elaborare alcune riflessioni sul concetto di democrazia che, forse più di qualsiasi altro ambito, si rifà ad un'analisi epistemologica vicina a quella presentata per la promulgazione di leggi atte a regolare la convivenza in una nazione. Per prima cosa dobbiamo osservare quali siano gli obiettivi e i presupposti fondamentali di una democrazia. Questa, innanzitutto, si pone in ottica altruistica, proponendosi di favorire il bene di ogni cittadino; per far ciò in concreto, infatti, si basa sui concetti di giustizia distributiva e di proporzionalità nel distribuire benefici e nel chiedere contributi. Queste direttive d'azione derivano dalla scelta di valori fondamentali coincidenti con quelli da noi eletti nel primo capitolo, vale a dire l'uguaglianza e la libertà; ciò risulta chiaro se ci riferiamo al Terzo Articolo della Costituzione Italiana. In tale passo si dice che «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge», sottolineando così l'imperativo di non creare, per quanto concerne i diritti fondamentali, distinzioni in classi basate su un qualsiasi parametro. Poco dopo viene detto che «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese», facendo comprendere come ogni individuo debba potersi trovare nelle condizioni più adatte per dare soddisfazione alle proprie aspettative e propensioni, ovviamente nei limiti imposti da quelle altrui. Pertanto viene proposto un ideale di socialità nei confronti del quale «ci pare che due siano le osservazioni da fare. In primo luogo, che il “senso” originario della socialità va colto nella direzione della *cooperazione* (...). In secondo luogo, che il “senso” originario della socialità va colto anche nella direzione della *partecipazione* di tutti e quindi nella non-esclusione di alcuno»⁵⁰⁷. A queste considerazioni si aggiungono le naturali richieste imposte dalla necessaria convivenza, la quale, ai fini di una sua migliore realizzazione, richiede «due principii fondatori della “buona” società, la

⁵⁰⁷ P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, op. cit., p. 193.

cittadinanza e la solidarietà»⁵⁰⁸. Questi principii derivano dalla sperimentazione concreta del vivere insieme, che impone di identificare coloro ai quali si devono garantire diritti e chiedere prestazioni, nonché di creare una rete di auto-mutuo aiuto che favorisce lo sviluppo del benessere reciproco. Questa logica d'azione si impone, obbligatoriamente, anche nell'elaborazione di leggi; tale fatto indica necessariamente che non esiste opinione di alcuna persona che può essere imposta, ritenuta assolutamente certa e universalmente valida. D'altro canto, si impone la promulgazione di leggi per la gestione della *res publica* e tale scopo viene perseguito attraverso la razionalizzazione morale che M. Ivaldo, traendo spunto dalle riflessioni di J. Maritain, definisce come l'azione di «sottomettere l'agire politico alla misura della ragione morale, configurare la prassi – sulla scia di Aristotele e di Tommaso d'Aquino – secondo la forma di razionalità che le è specifica, cioè pratico-etica, evitando con ciò di ricadere in quella che anche secondo Hannah Arendt è stata la rimozione moderna della prassi per la predominanza del modello della razionalità tecnica»⁵⁰⁹. In questo frangente si nota quella fase di critica che deve seguire la propensione spontanea nella valutazione di una situazione.

Il fatto che nessun procedimento critico possa condurre ad un risultato definitivo si riscontra nel fatto che nessuna legge si presenta come imm modificabile; all'opposto, molte subiscono continue variazioni sulla base del partito che siede al governo del Paese. Ancora di più ciò è evidente nel fatto che anche i principii presenti nella Costituzione, e che stanno alla base della promulgazione di leggi, possono mutare, anche se questo richiede un procedimento ben più complesso, data la rilevanza delle conseguenze che ciò comporterebbe. Dal momento che non esiste alcun criterio valido per l'accettazione o il rifiuto di una proposta, non ci resta che affidarci al volere della maggioranza, nella speranza che questo sia determinato da quella critica che deve seguire ogni proposta e non da logiche differenti che risulterebbero parziali. Insomma, si impone la speranza che l'opinione ragionata dei più rappresenti una fonte più attendibile di conoscenza rispetto alle convinzioni di pochi. È questa l'unica ragione per la quale «la maggioranza numerica diventa criterio obbligatorio, ma non assolutista, di governo per tutti»⁵¹⁰, oltre alla certezza che, se non altro, seguendo il volere dei più, si rispetta ed accontenta la fetta di popolazione più ampia possibile, anche se questo potrebbe condurre ad errori madornali. In riferimento al processo che governa l'elaborazione di norme e alle questioni

⁵⁰⁸ R. PETRELLA, *Il bene comune: elogio della solidarietà*, op. cit., p. 21.

⁵⁰⁹ M. IVALDO, *Razionalizzazione tecnica e/o etica della politica*, in G. GALEAZZI (a cura di), *Stato democratico e personalismo*, Vita e Pensiero, Milano, 1985, p. 272.

⁵¹⁰ A.M. QUINTAS, *Analisi del bene comune* (trad. dallo spagnolo), Bulzoni Editore, Roma, 1988, p. 275.

epistemologiche messe in rilievo, comprendiamo cosa non possiamo assolutamente accettare nel governo di una nazione. L'inaccettabile è lo stato etico (o totalitario), ossia «lo stato in cui l'individuo, vale a dire la persona e la sua coscienza, sono proprietà dello stato. Lo stato etico è padrone assoluto di ogni individuo, ne è giudice inappellabile, ne è l'infallibile maestro»⁵¹¹. Esso è un errore epistemologico sul piano morale.

Mentre ci avviciniamo verso la conclusione di questo paragrafo ci nascono spontanee alcune riflessioni di ordine sia epistemologico sia pedagogico. La coscienza delle problematiche epistemologiche che accompagnano l'elaborazione della sfera morale porta ad un incremento del rispetto delle opinioni morali altrui, accentuato dalla convinzione che anche per quanto riguarda i valori di base è molto difficile, perché epistemologicamente improponibile, trovare la via corretta per un accordo universale. Tuttavia, la necessità di trovare «una base di convinzioni valoriali comuni, sostanziali (materiali) di cui ha bisogno una comunità pluralistica per evitare l'anarchia e continuare a poter esistere»⁵¹², richiede al singolo l'umiltà di prendere in considerazione, come degne di rispetto, le opinioni altrui e di piegarsi ad esse se coincidono con quelle della maggioranza. A ciò, però, si impone il dovere di mantenere una propria identità, aperta a modifiche sulla base non dell'opinione della maggioranza ma della critica razionale. Tale fatto richiede, inoltre, di non accettare posizioni che, secondo il proprio punto di vista, sono lesive dei valori fondamentali della persona. Una dialettica di questo tipo può essere definita come «educazione alla libertà e della libertà»⁵¹³, dove «alla libertà» indica la considerazione dell'opinione altrui come inviolabile e «della libertà» si riferisce all'imposizione di limiti invalicabili alla propria. Ecco, quindi, che presupposti epistemologici divengono le fondamenta per sostenere l'imperativo pedagogico di un'educazione centrata sul rispetto altrui.

In queste poche pagine abbiamo tentato di delineare i confini del piano morale e abbiamo definito errore il superamento di tali limiti; esso, essenzialmente, può essere fatto coincidere con la pretesa di rendere una norma assoluta. Inoltre, ci siamo impegnati a dimostrare che, sul piano morale, i livelli affettivo e socio-relazionale non sono campi distinti o che, tanto meno, il primo rappresenti la fucina di illusioni ed il secondo la via per giungere alla norma morale corretta. All'opposto, è proprio la loro interazione che definisce il piano morale e che ci porta ad affermare che «il sentire non si oppone affatto alla razionalità», per il fatto che «se si intende questa opposizione come quella che sussiste

⁵¹¹ D. ANTISERI, *Ragioni della razionalità*, op. cit., p. 403.

⁵¹² W. BREZINKA, *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*, op. cit., p. 121.

⁵¹³ G. BERTI, *Struttura politica e responsabilità individuale*, in AA.VV., *Indifferenza o impegno? La società contemporanea e i suoi esiti*, Vita e Pensiero, Milano, 1983, p. 111.

fra sentimento e giudizio, il sentire costituisce il modo di evidenza o di “riempimento intuitivo” caratteristico di certi giudizi (i giudizi di valore), come la percezione sensoriale è il modo di evidenza di altri giudizi»⁵¹⁴.

6. La previsione delle conseguenze dell'errore come fattore di conoscenza

Da quanto è stato rilevato nei precedenti paragrafi, possiamo affermare che sul piano epistemologico, esattamente come su quello antropologico, l'errore è un fatto ineludibile, anzi spesso auspicabile, dato che solamente esso può essere riconosciuto con certezza e può divenire un punto fermo della ricerca. All'opposto, la verità è sempre avvolta da un velo di mistero ed incertezza, che non ci permette di progredire sul piano conoscitivo grazie a punti fissi ma per mezzo di quelli instabili. Abbiamo già più volte messo in evidenza la categoria della probabilità come unica base affidabile nella ricerca della conoscenza. Ciò può apparire alquanto strano, dato che la probabilità è, per sua stessa natura, qualcosa di incerto, il cui grado di affidabilità può variare fino ad essere anche molto elevato ma mai totale. Pertanto, l'unica cosa sensata da fare nella costruzione del nostro personale processo conoscitivo è quella di rendere tale grado di probabilità sempre più elevato, tenendo sempre ben presente che, comunque, «la probabilità più grande non significa ancora verità stabilita»⁵¹⁵. Molte considerazioni circa ciò, anche se spesso implicitamente, sono già state fatte. Non è nostra intenzione proporle nuovamente, dato che rischieremmo di realizzare un riassunto di quanto già scritto; comunque, per farci un'idea, pensiamo alle stesse definizioni di errore che abbiamo elaborato, al suggerimento di creare categorie relative agli errori passati ed identificati, nonché alle riflessioni svolte sui limiti e i pregi dei processi induttivo e deduttivo. Tutte queste considerazioni, unitamente a quelle non ricordate, fanno sì che il nostro procedere sulla via della ricerca risulti il meno incerto possibile, prevenendo quegli errori che conosciamo perché abbiamo già commesso.

Il processo conoscitivo, però, è sempre aperto a nuovi quesiti, in quanto, solamente in casi rarissimi, presenta caratteristiche identiche a quelle che determinavano un precedente percorso di ricerca. Ogni giudizio si propone di esprimere la descrizione di una situazione sulla base della relazione fra più variabili. Se già è difficile comprendere le ragioni di ciò che è stato, diviene ancora più complicato interpretare ciò che è e prevedere ciò che sarà. Il futuro, infatti, è la risultante di ciò che è stato unitamente a ciò che è.

⁵¹⁴ R. DE MONTICELLI, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, op. cit., pp. 72.

⁵¹⁵ E. MACH, *Conoscenza ed errore. Abbozzi per una psicologia della ricerca* (trad. dal tedesco), Einaudi, Torino, 1982, p. 122.

Il passato rappresenta per il ricercatore, speso in modo ingannevole, una sicurezza. Esso, essendo già stato ed ormai imm modificabile, appare come portatore di certezze, ma una situazione non è determinata solamente dalle caratteristiche che la contraddistinguono, bensì anche dalle condizioni che hanno condotto a quelle. Facciamo un esempio, forse generico ma dimostrativo delle enormi differenze di condizioni che possono condurre ad uno stesso risultato. In due distinte nazioni è in vigore la pena di morte. Nella prima nazione questa è stata approvata tramite una regolare votazione all'interno di un governo democratico. Nella seconda questa è stata imposta da un regime militare che ha effettuato un colpo di stato, con il fine di reprimere qualsiasi movimento contrario al nuovo potere. È chiaro, prescindendo da qualsiasi giudizio morale sulla pena di morte, che lo stesso risultato si riferisce a contesti assolutamente differenti, tanto che nel primo caso la sanzione capitale si propone come difesa della libertà dei cittadini, dato che si presenta come deterrente nei confronti del crimine, mentre nel secondo caso si propone di togliere la libertà di pensiero, parola ed azione. Ecco che uno stesso risultato è espressione di situazioni completamente differenti, per nulla accomunabili. È evidente, a questo punto, che il passato non deve essere preso in considerazione in maniera superficiale, ma si rende necessaria una sua approfondita analisi, capace di considerare anche le ragioni che hanno condotto ad una determinata situazione.

Il presente, invece, è la dimensione in cui il ricercatore si trova perennemente inserito ed è l'unica che può effettivamente governare, anche se entro certi limiti. Egli, infatti, può impostare a proprio piacere alcuni parametri della ricerca, quelli che solitamente vengono definiti come variabili indipendenti, allo di scopo potere osservare con maggiore chiarezza altre caratteristiche dell'evento in questione. Naturalmente alcuni parametri sono indipendenti anche dalla volontà dello stesso ricercatore e non è nemmeno detto che ne possa avere piena conoscenza. Il presente, pertanto, è una dimensione in parte data ed in parte costruita dal singolo individuo.

Il futuro, infine, è una realtà che ci costruiamo, ma senza alcuna certezza, sia perché non dipende esclusivamente dalla nostra volontà ed azione sia perché non possiamo avere la certezza che quanto stiamo progettando darà i frutti sperati. Quest'ultima condizione, ancora una volta, dipende dal fatto che non conosciamo con certezza né tutti i dati che compongono la situazione né le relazioni che li connettono. Pertanto, ciò che possiamo concretamente fare è adoperarci al fine di ottenere la più alta probabilità di conoscenza e progettazione del futuro, pur sempre consci delle molte

«inferenze erronee che vengono tratte in problemi che attivano molte conoscenze e credenze»⁵¹⁶.

Un modo alquanto utile per aumentare tale probabilità è quello di prevedere le conseguenze dell'errore. Questa scelta d'azione è dettata dal fatto che prevedere l'errore è molto complicato; infatti, se fosse semplice verrebbe sempre evitato, nessuno desidererebbe commetterlo, nonostante le implicazioni positive con esso connesse. Inoltre, prevedere un errore relativo ad una situazione sconosciuta, o che ci è poco abituale, risulta veramente arduo. Se è vero che già processi noti conservano spazi incogniti, ancora di più processi che presentano un alto numero di variabili ignote sono caratterizzati da relazioni e legami difficili da comprendere a priori. Pertanto, è quasi utopico individuare possibili errori, ragionando sul procedimento stesso che li può generare, dato che lo stesso procedimento da seguire ci è ignoto, può essere solo ipotizzato, ma con un alto tasso di indeterminatezza ed incertezza. Un'utile strategia per far fronte a questa difficoltà consiste proprio nell'immaginare le conseguenze negative che possono sorgere da una situazione, per risalire alle cause che possono generarle, così da capire quale sia la via migliore da seguire. Questa metodologia non conduce a risultati certi ma favorisce l'analisi di contesti poco noti. La relatività del metodo d'analisi che stiamo prospettando è accentuata dal necessario e primario ruolo che viene attribuito all'intuizione.

Il processo di previsione delle conseguenze dell'errore, ancora una volta, richiede l'intervento sia dell'intuizione sia della ragione. Esso si presenta come analisi prospettica e retrospettiva. Alla prima è collegata la deduzione e alla seconda l'induzione, ma secondo un procedimento inverso a quello classico. In questo caso, infatti, il ragionamento parte non dall'intuizione delle leggi ma delle conseguenze, che richiederà, in seguito, la scoperta e la verifica delle loro cause scatenanti. Il primo passaggio da effettuare, pertanto, è intuitivo, ma non dei principii generali, bensì dalle determinazioni particolari, dalle quali potremo tentare di risalire, ora sì, ai principii generali. Il secondo passaggio consisterà, proprio grazie all'utilizzo della ragione e delle sue regole, alla verifica della connessione fra il particolare intuito e una possibile sua causa, generando così un procedimento induttivo che, all'opposto di quanto siamo abituati a considerare, va dall'universale al particolare, dato che ha come dati di partenza le possibili tipologie di relazione fra le variabili e come punto d'arrivo la corrispondenza di una di queste con una conseguenza data. Quanto espresso in queste poche righe può apparire forse un po' complicato e confuso, ma tale

⁵¹⁶ V. GIROTTI, *Il ragionamento*, Il Mulino, Bologna, 1994, p. 146.

fatto deriva unicamente dalla malsana abitudine di considerare la nostra usuale logica come l'unica valida e, pertanto, di non abituarci a sperimentarne altre che, in realtà, non hanno validi motivi per non essere prese in considerazione.

La previsione delle conseguenze dell'errore richiede, a livello epistemologico, un netto ribaltamento di quanto precedentemente esposto nel lavoro, ma questo non crea problemi di alcun genere. All'opposto, questo cambio d'impostazione s'impone proprio come strategia atta a sondare in profondità quegli spazi di riflessione affrontati solo in modo tangenziale dalla metodologia di riflessione che più ci è familiare.

Il nuovo metodo d'analisi richiede, come primo strumento di lavoro, l'intuizione che, in questo specifico caso, dato che non si riferisce al momento temporale primo ma all'ultimo, è forse meglio definire immaginazione. Questa può essere identificata come l'abilità di creare nella propria mente un'immagine della situazione che si presenterà; questa immagine, però, non coincide semplicemente con la fotografia virtuale delle caratteristiche che contraddistinguono un avvenimento, ma deve comprendere anche le relazioni che esso ha instaurato con l'ambiente e gli elementi in esso contenuti. Pertanto, possiamo dire che le immagini create «dovrebbero essere più simili a delle “disposizioni mentali” che a delle “raffigurazioni mentali” e che esse dovrebbero rappresentare la struttura di un ambiente tridimensionale»⁵¹⁷. Porci in quest'ottica ci consente di creare, fin dalle fasi iniziali dell'attività di ricerca, una visione panoramica dell'intera situazione. Questo fatto non risulta affatto superfluo; all'opposto, si deve sottolineare che «le rappresentazioni di tipo figurale si rivelano particolarmente utili prevalentemente nelle fasi iniziali del ragionamento, ossia nelle fasi in cui: occorre tenere in considerazione l'intera situazione (...); si tratta di cogliere la struttura essenziale, trascurando i particolari inutili o fuorvianti; è più proficuo esplorare contemporaneamente, attraverso strategie di tipo parallelo, varie direzioni di ricerca (...); è bene evitare di fissarsi sulle funzioni e sulle relazioni date, ma (...) prospettare trasformazioni e ricombinazioni anche inusuali»⁵¹⁸. È evidente, però, che un simile modo di iniziare pone, come minimo, una questione in rilievo.

Una ricerca svolta secondo la metodologia classica parte dai dati offerti dalla percezione, i quali, se possono comunque essere ingannevoli e non esaustivi, si presentano comunque sempre come chiari e precisi. Invece, le immagini elaborate dalla mente non hanno confini ben accurati, dato che, allo stesso modo in cui sono state create con determinate caratteristiche, possono essere modificate ed assumerne di nuovi.

⁵¹⁷ C. CORNOLDI, *Memoria e immaginazione*, Casa Editrice Pàtron, Bologna, 1976, pp. 251-252.

⁵¹⁸ A. ANTONIETTI, *Stimolare la scoperta cognitiva attraverso la visualizzazione mentale*, in S. DI NUOVO, *Mente e immaginazione. La progettualità creativa in educazione e terapia*, Franco Angeli, Milano, 1999, pp. 176-177.

Insomma, «i percetti – tranne alcune eccezioni (vedi il caso della percezione di figure ambigue) – sono stabili in quanto riflettono la realtà circostante: essi tendono a permanere finché permane lo stimolo esterno, mentre le immagini mentali sono instabili, tendono a decadere rapidamente a meno che non vengano rigenerate continuamente»⁵¹⁹. Ne deriva il pericolo che risultino poco chiari e stabili i presupposti del ragionamento. Al ricercatore, pertanto, è richiesta l'abilità di creare distinzioni chiare fra le possibilità intuitive; tale operazione è agevolata dall'applicazione sistematica di criteri che favoriscano la classificazione delle opzioni secondo la presenza o meno di caratteristiche comuni. Questo, inoltre, rende più facile il confronto fra situazioni differenti e la conseguente comprensione delle possibili cause di un evento.

A questo punto, è utile effettuare una chiarificazione. Finora abbiamo usato, e continueremo a farlo, il termine immaginazione, mai fantasia. Tale scelta deriva dal fatto che queste due attività della mente non coincidono, anzi differiscono chiaramente, benché la seconda presupponga la prima e non viceversa. Questa differenza è amplificata dal fatto che «nel lessico delle lingue neolatine vige infatti una relativa concordia: immaginazione è la ritenzione dell'assente, fantasia la sua rielaborazione»⁵²⁰. L'immaginazione, di conseguenza, richiama alla mente qualcosa di cui si è già fatta esperienza, riprende in considerazione un dato concreto con il quale siamo già stati in contatto: non si può immaginare un oggetto di cui non abbiamo coscienza. L'esperienza dell'oggetto può essere di vario genere. Infatti, per immaginare una spiaggia tropicale non dobbiamo essere andati per forza in vacanza alle Maldive, basta averne visto alcune fotografie. Addirittura, possiamo immaginare l'emozione di gioia vissuta da una persona il giorno delle nozze senza esserci mai sposati, grazie al suo racconto e al fatto di essere stati, almeno una volta nella vita, felici. La fantasia, invece, partendo dai dati offerti dall'immaginazione li elabora secondo schemi che possono condurre a qualcosa di irreali, di cui, pertanto, non possiamo aver fatto alcuna esperienza. Pensiamo alla chimera, animale mitologico con testa di leone, una testa di capra sul dorso e al posto della coda un serpente. È così che si giunge alla costruzione di interi mondi fantastici sempre più complessi ed irreali. Tutt'al più, una volta elaborata una fantasia, quale quella della chimera, essa si trasformerà in prodotto dell'immaginazione ogni qual volta la nostra mente si accosterà ad essa, ma solo per il fatto che di essa abbiamo già elaborato la fantasia. Quello che ci interessa, però, è il processo generativo e non serve sottolineare che nessuna persona senza alcuna nozione di mitologia greca nell'udire il termine chimera

⁵¹⁹ A.M. BRADIMONTE, *Memoria, immagini, rappresentazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997, pp. 51-52.

⁵²⁰ M. FERRARIS, *L'immaginazione*, Il Mulino, Bologna, 1996, p. 7.

penserà a qualcosa di simile a quanto descritto. Al fine della nostra ricerca, ciò di cui dobbiamo occuparci è l'immaginazione, dato che il nostro oggetto di studio sarà sempre qualcosa di reale. Sconfinare nel mondo della fantasia ci potrebbe condurre a ragionare su qualcosa che non ha senso d'essere né, tanto meno, d'essere indagato ai fini conoscitivi. Con ciò non vogliamo screditare la fantasia, la quale riveste un ruolo importantissimo nella vita di ogni individuo e può essere uno speciale strumento ludico d'apprendimento, basti pensare agli insegnamenti morali celati più o meno attentamente nelle favole per bambini. Quello che vogliamo sottolineare è cosa sia e quale sia il ruolo dell'immaginazione, strumento a noi utile in questo contesto, per non confonderla con la fantasia, la quale ci condurrebbe ad errori facilmente evitabili.

Una volta immaginate le conseguenze negative di un errore ed ottenuta una visione panoramica, pertanto non dettagliata, della situazione, il ricercatore deve elaborare uno schema a ritroso che permetta di risalire all'errore stesso. L'immagine possiede anche una funzione simbolica, visto che nasce da una percezione concreta ma può rappresentare una moltitudine di situazioni e significati con essa connessi; per questo possiamo mettere in risalto come «l'immaginazione sia essenziale per rappresentare la realtà in termini simbolici: essa forma infatti la base degli schemi mentali su cui si fonda l'intero processo di costruzione della conoscenza, dalle forme più semplici a quelle più complesse di simbolizzazione»⁵²¹. Gli schemi dovrebbero essere in grado di sondare il numero più elevato possibile di opportunità che conducono ad uno stesso errore, tenendo in considerazione anche le opzioni più remote. Tale obiettivo, però, non può essere raggiunto casualmente. Il cammino a ritroso che il ricercatore compie deve prevedere regole d'azione che facilitino tale compito e diano un minimo di sistematicità alla ricerca. Insomma, riprendendo un concetto tipico della teoria dei giochi, possiamo affermare l'utilità di elaborare una strategia di ricerca, dove «il termine "strategia" sta ad indicare un piano d'azione globale. Non importa se il piano sia buono o cattivo, se conduca alla vittoria o alla sconfitta, ciò che conta è che sia completo. (...) S'intende che il piano deve prendere in considerazione tutti i possibili piani d'azione (...), deve cioè analizzare tutti i casi per poter prevedere i risultati»⁵²². Nessuna strategia, purtroppo, può garantire la visualizzazione di tutte le vie percorribili; quello che conta, in realtà, è ottenere un procedimento che, perfezionandosi man mano, garantisca un livello d'analisi sempre più elevato, nella coscienza che nuove tipologie di problemi possono essere sempre in

⁵²¹ S. DI NUOVO, *Stimolare la scoperta cognitiva attraverso la visualizzazione mentale*, in ID., *Mente e immaginazione. La progettualità creativa in educazione e terapia*, Franco Angeli, Milano, 1999, p. 24.

⁵²² K. FILINIS, *Teoria dei giochi e strategia politica* (trad. dall'inglese), Editori Riuniti, Roma, 1971, pp. 19-20.

agguato e, in riferimento a quanto detto su immaginazione e fantasia, quasi impossibili da prevedere.

L'obiettivo degli schemi mentali è fondamentalmente utopico ma perfettibile: utopico perché deve considerare anche circostanze assolutamente indipendenti dal ricercatore e, pertanto, da lui difficilmente prevedibili; perfettibile perché l'esperienza permette, ad ogni successivo tentativo, di avere una maggiore quantità di informazioni per rendere sempre più valido ed estendibile lo schema. Ciò detto, è chiaro che l'atteggiamento del ricercatore deve essere quello di chi «non può trascurare nessuna circostanza accessoria che intervenga senza la sua intenzione, perciò deve prendere in considerazione tutte le fonti d'errore»⁵²³. La costruzione di uno schema d'azione deve divenire una modalità d'azione abituale, se lo reputiamo come lo strumento più affidabile d'analisi. Questa abitudine non va confusa con la proposta continua, seppure in ambiti diversi, dello stesso schema. Ogni qual volta ci troviamo dinanzi ad una nuova questione, dobbiamo elaborare uno schema ad essa appropriato, il quale può sfruttare le indicazioni offerte da precedenti schematizzazioni, ma da esse si deve differenziare per, almeno, alcuni particolari. Infatti, «lo schema è un prodotto della immaginazione produttiva (...): l'immagine è un dato, lo schema è un costrutto aniconico (una traccia)»⁵²⁴ e, sulla base di quanto detto anteriormente, vale a dire che le immagini sono instabili, esso molto difficilmente potrà presentare lo stesso disegno che ne caratterizzava uno precedente. La tentazione di far uso di schemi che hanno già dato cospicui frutti è certamente sempre forte, ma quando questa tendenza si trasforma in abitudine non meditata ci porta, inevitabilmente, al rischio di dare «moltissime cose per scontate e questo talvolta può farci cadere in errore»⁵²⁵. L'errore diviene, in questo frangente, la connessione errata fra una conseguenza negativa e la causa che l'ha generata o, per meglio dire, che non l'ha generata.

Molte volte una conseguenza può essere il frutto di diversi errori consecutivi, ognuno dei quali ha amplificato e aggravato la situazione che passo dopo passo si stava creando. Spetta al ricercatore determinare quanto a ritroso voglia andare e a che punto della catena decida di fermarsi. Ovviamente, più indietro si desidera andare più il processo si rende complicato. Specialmente in questi casi il passaggio dalla conseguenza finale ad un errore che ne prevede molti successivi è molto azzardato e difficile da compiere.

⁵²³ E. MACH, *Conoscenza ed errore. Abbozzi per una psicologia della ricerca*, op. cit., p. 122.

⁵²⁴ M. FERRARIS, *L'immaginazione*, op. cit., p. 117.

⁵²⁵ H. ALDER, *Idee brillanti e soluzioni efficaci. Come sfruttare il potenziale della mente per ottenere il successo personale e professionale* (trad. dall'inglese), Franco Angeli, Milano, 1996, p. 64.

Pertanto, è sempre utile proporsi di procedere con calma, analizzando ogni singolo passaggio, senza compiere voli pindarici altamente rischiosi.

Affrontare una tappa per volta ci permette, inoltre, di comprendere in modo più accurato le dinamiche esistenti fra le variabili in interazione, riuscendo a render il viaggio a ritroso, che più si allontana dall'origine più diviene ricco di insidie, sempre meno rischioso. Fare ricerca significa comprendere che «tutti gli obiettivi intermedi costituiscono tappe di viaggio nella ricerca di qualcosa di più profondo e basilare»⁵²⁶. Essi non sono semplici «mezze verità» o traguardi di poco valore; all'opposto, sono passaggi necessari ed ognuno rappresenta una grande conquista. La visualizzazione di uno schema rende molto più semplice la considerazione di errori molteplici che, interagendo fra di loro, generano una medesima conseguenza. Diviene, pertanto, strumento utile alla mente che non riesce a prendere in considerazione più di un ristretto numero di soluzioni differenti nello stesso istante, per cui ne effettua una selezione grazie all'intuizione di quelle che ritiene essere più probabili. Lo stesso discorso lo possiamo effettuare se, ancora una volta, ci rifacciamo alla teoria dei giochi e, in particolare al gioco degli scacchi.

Tale gioco, che presenta un elevato grado di difficoltà ed una possibilità di situazioni elevatissima, è determinato dalla volontà dei contendenti la quale, a sua volta, dipende in gran parte da ben precise regole che vincolano i medesimi. Nonostante i migliori giocatori al mondo sviluppino un'eccezionale capacità nel ragionamento retrospettivo, «il numero delle combinazioni possibili è in realtà così elevato che il giocatore non può prendere in considerazione e valutare tutte le possibili mosse ed è infine costretto a esaminare soltanto quelle che per intuito o in base alla conoscenza delle regole del “gioco corretto” gli sembrano più degne di nota»⁵²⁷. Immaginiamo cosa può accadere in un contesto di riflessione più ampio, in cui le variabili sono in numero ancora maggiore e i loro movimenti non sono determinati da regole precise. Non prendere in considerazione l'elaborazione di schemi d'azione significa rischiare di perdersi in una moltitudine sconfinata di possibilità, valutando qualcuna come eccessivamente importante e rischiando di trascurare le opzioni meno comuni.

Una cosa molto importante è «investigare la penetrabilità cognitiva dei processi coinvolti nelle operazioni immaginative»⁵²⁸, proprio per avere coscienza della modalità tramite cui uno schema, a partire da immagini, si costruisce. Esso, infatti, non può trovare ragione d'essere in un procedimento anomico, dato che le immagini si riferiscono a oggetti

⁵²⁶ Ibidem, p. 78.

⁵²⁷ K. FILINIS, *Teoria dei giochi e strategia politica*, op. cit., p. 15.

⁵²⁸ A.M. BRADIMONTE, *Memoria, immagini, rappresentazioni*, op. cit., p. 29.

o esperienze esistenti. Scoprire un errore, ragionando a ritroso a partire dalla previsione delle sue possibili conseguenze, significa generare conoscenza positiva prima ancora di fare esperienza di una particolare situazione; infatti, «conoscenza ed errore discendono dalle stesse fonti psichiche (...). L'errore riconosciuto con chiarezza è, come correttivo, altrettanto utile cognitivamente della conoscenza positiva»⁵²⁹, intendendo con questo aggettivo un procedere lineare nel tempo, a partire dalle cause per giungere alle conseguenze, non come abbiamo proposto in questo paragrafo. Risulta abbastanza chiaro, a questo punto, che gli schemi creati a partire dall'immaginazione sono strumenti utilissimi nel ragionamento a ritroso e che le immagini mentali, sulle quali essi si fondano, «facilitano i processi di interiorizzazione della realtà percepita, consentono una più completa codifica e strutturazione della realtà pensate e (...) sostengono i meccanismi, cognitivi ed emozionali, che programmano e guidano il pensiero produttivo e l'azione»⁵³⁰.

Abbiamo più volte messo in luce che questa modalità di ragionamento ha come obiettivo principale quello di sondare spazi di ricerca spesso trascurati ma, in quanto metodo alternativo, richiede una certa elasticità mentale, vale a dire la capacità di abbandonare gli strumenti d'indagine abituali per utilizzarne altri le cui proprietà non sono ben note. La molla che fa scattare tale disposizione risiede nella comprensione che nessun processo cognitivo può adattarsi perfettamente ad ogni situazione e che, a volte, sono richieste strategie d'analisi diametralmente opposte. A ciò consegue l'interiorizzazione del fatto che la «certezza (...) può essere prodotto o causa di irrigidimenti, di offuscamenti, di sclerotizzazioni della ragione, la quale trae alimento indispensabili anche dalla dialettica del dubbio come metodo, come via per evitare – con umiltà ed onestà non facili – errori cui posso andare incontro, soprattutto quando non sospetto mai delle mie verità»⁵³¹. Pertanto, si dovrebbe favorire lo sviluppo della creatività, vale a dire quella disposizione ad accostarsi alle questioni senza assumere in partenza schemi rigidi d'azione, rimanendo disponibili a cambiare rotta o ad assumerne, fin dall'inizio, una meno apparentemente sicura. Infatti, «gran parte del cosiddetto pensiero creativo o laterale si occupa di spezzare questo modo abitudinario di pensare, accettando i messaggi sensoriali come se ci si trovasse in un territorio incontaminato, non ancora toccato da esperienze passate e non irrigidito da nessun genere di classificazione»⁵³².

⁵²⁹ E. MACH, *Conoscenza ed errore. Abbozzi per una psicologia della ricerca*, op. cit., p. 115.

⁵³⁰ S. DI NUOVO, *Stimolare la scoperta cognitiva attraverso la visualizzazione mentale*, op. cit., p. 29.

⁵³¹ T. TENTORI, *Il rischio della certezza. Pregiudizio, potere, cultura*, Edizioni Studium, Roma, 1987, p. 11.

⁵³² H. ALDER, *Idee brillanti e soluzioni efficaci. Come sfruttare il potenziale della mente per ottenere il successo personale e professionale*, op. cit., p. 62.

Questo modo d'agire non è sconosciuto all'uomo; anzi, è quello che più di ogni altro gli si confà. Purtroppo, pur avendolo a disposizione fin dalla nascita, quasi sempre lo abbandona pian piano già durante il periodo dell'infanzia. È proprio durante tale lasso di tempo che «molti bambini creativi (...) sacrificano la loro creatività tramite la repressione dei loro bisogni creativi e abbandonando le loro attività creative»⁵³³, in favore di pratiche strutturate indipendentemente dalla loro propensione. Una volta persa l'abitudine a procedere secondo schemi liberi da direttrici predeterminate, recuperarla diviene spesso molto complicato: al pensiero creativo si sostituisce l'abitudine ad applicare, anche a situazioni molto differenti, la stessa logica d'indagine. Questa tendenza è favorita essenzialmente da due fattori: il primo è la sicurezza che deriva dai buoni frutti che una modalità d'azione ha dato in situazioni passate; il secondo concerne la facilità con la quale si utilizza uno strumento già conosciuto rispetto alle difficoltà e ai dubbi connessi con uno strumento ancora in gran parte ignoto. Pertanto, rimanere legati a quella che, man mano, è diventata la tradizione rende il ricercatore sicuro, dato che può trovare sostegno al proprio procedere nell'esempio offerto da autorevoli e precedenti colleghi. La nota espressione "*ipse dixit*", riferita ad Aristotele, ne è un'esemplificazione lampante. Essa, infatti, per moltissimo tempo venne usata come prova scientifica e non se ne accettava alcuna confutazione, anche quando le idee del filosofo greco si mostravano contraddittorie alla realtà dei fatti. Di conseguenza, una delle prime cose da fare dinnanzi ad uno scontro fra le nostre idee ed i dati della realtà, quando questo scontro non pare potersi risolvere, è abbandonare le proprie certezze per provare ad assumere nuovi presupposti di ricerca. Rendersi conto della fallibilità o della relatività delle proprie posizioni significa conoscere i propri pregiudizi e, a sua volta, «conoscere i nostri pregiudizi significa privarci della corazza ideologica mediante la quale la cultura che seguiamo può convalidare e sostenere privilegi e tranquillità che torna a nostro specifico vantaggio conservare»⁵³⁴.

Possiamo ora ben scorgere come il legame irrazionale alle nostre certezze è, innanzitutto, uno strumento di autodifesa, di tutela dalle possibili critiche altrui, nonché la strategia più semplice per affermare se stessi. Questo atteggiamento sfocia nell'abitudine di porre se stessi e le proprie idee al centro della riflessione, affidandogli un ruolo normativo che, in realtà, non gli compete. Tutto ciò può essere definito centrismo, il quale «opera il rifiuto di correre il rischio di mettere in discussione le nostre tranquillità sociali e culturali»⁵³⁵ e comporta una visione settoriale della ricerca, chiusa ad altre possibili

⁵³³ P. TORRANCE, *Guiding creative talent*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (N.J.), 1962, p. 125.

⁵³⁴ T. TENTORI, *Il rischio della certezza. Pregiudizio, potere, cultura*, op. cit., p. 14.

⁵³⁵ Ibidem, p. 13.

soluzioni ed impossibilitata ad affrontare con successo determinate questioni. La paura di perdere i benefici acquisiti conduce alla rigidità, facendoci perdere la flessibilità indispensabile al pensiero creativo. La diffidenza nei confronti della differenza negli adulti viene avvertita dai bambini sino dall'infanzia, tanto che «l'espressione di desideri creativi causa le sicure sanzioni individuali che producono tensione»⁵³⁶. In ragione di ciò, questi ultimi, se non hanno la fortuna di incontrare qualcuno che rivaluti la loro creatività, tendono ad aderire al processo di conformismo che condanna ad un livello di scarso rilievo la loro immaginazione creativa. Più il tempo passa più diviene difficile allontanarsi dall'abitudine divenuta ormai radicata, tanto che assumere una prospettiva di ricerca che attribuisca un ruolo di primo piano all'immaginazione viene avvertito come un rischio. È un rischio che si propone su due piani. Il primo è quello della possibilità di sentirsi emarginati, incompresi e rifiutati; il secondo è quello di far uso di una logica non abituale ai più e, perciò, non corroborata. Non sembra possibile, pertanto, accostarsi ad una logica che prevede l'immaginazione e il pensiero creativo senza assumere un certo grado di rischio. Quello che ci dobbiamo chiedere ora è cosa sia esattamente il rischio e se vale la pena accettarlo.

Il concetto in questione è stato studiato all'interno del mondo delle scienze tecniche, quali l'ingegneria, l'economia o la statistica, e, secondo una prospettiva cognitivista, è stato definito come «il prodotto delle probabilità e delle conseguenze (dimensioni e gravità) del verificarsi di un certo evento avverso (vale a dire, di un pericolo)»⁵³⁷. In questa definizione sono inseriti due termini particolarmente significativi: probabilità e pericolo. Quest'ultimo rappresenta, come già specificato, un'eventualità negativa, vale a dire che arreca un danno al soggetto. Infatti, se ci riferiamo ad una situazione che può arrecare un beneficio parliamo, al contrario, di possibilità. Il rischio, però, richiama il concetto di pericolo unitamente a quello di probabilità. Il rischio, pertanto, non è detto che comporti obbligatoriamente una conseguenza negativa, può anche non causarla o, addirittura, può arrecare un beneficio. Ecco quindi che dobbiamo «discernere il rischio dal pericolo»⁵³⁸. Ne consegue, pertanto, l'approdo ad una definizione secondo noi più completa, vale a dire quella secondo cui il «"rischio" è la probabilità di un evento combinata con l'entità delle perdite o dei guadagni che esso comporta»⁵³⁹. Se da una parte il rischio intimorisce, dall'altra alletta. Questa duplice valenza deriva dal fatto che esso si riscontra in quegli

⁵³⁶ P. TORRANCE, *Guiding creative talent*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (N.J.), 1962, p. 133.

⁵³⁷ D. LUPTON, *Il rischio. Percezione, simboli, culture* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 2003, p. 23.

⁵³⁸ A. GIDDENS, *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 1994, p. 40.

⁵³⁹ M. DOUGLAS, *Rischio e colpa* (trad. dall'inglese), il Mulino, Bologna, 1991, p. 43.

eventi di cui l'uomo non ha completa padronanza, per i quali, almeno in parte, deve agire ciecamente. In relazione a questi aspetti pare che «il rischio si sostituisce a quello che prima si attribuiva alla *fortuna* (o al fato)»⁵⁴⁰, vale a dire che ad esso si attribuisce la responsabilità di quegli eventi le cui cause sono sconosciute alla persona.

Certamente, però, il concetto di rischio non coincide con la concezione classica di fato. Questo, infatti, presupponeva un'assoluta delega delle proprie azioni, di cui l'uomo non era in alcun modo responsabile. Il rischio, invece, se è composto da una componente non governabile da parte dell'uomo, possiede anche una seconda componente che da esso viene stabilita; pertanto, il rischio «implica che si possa quantificare il tasso di incertezza in rapporto a differenti risultati»⁵⁴¹. Questo non significa che il ricercatore, di fronte ad una situazione rischiosa, possa conoscere in anticipo gli esiti di questa; quello che, invece, può fare è comprendere se sarà più facile ottenere esiti positivi o negativi, anche se questo non assicura, in nessun modo, che la probabilità più alta si verifichi. Il tentativo di utilizzare «la valutazione del rischio come strumento d'analisi oggettivo»⁵⁴² viene sempre più studiata, al fine di trovare una direttiva scientifica d'azione nelle situazioni che non consentono previsioni certe. È importante tenere sempre presente il fatto che in nessun caso la valutazione del rischio ci porta alla certezza; pertanto, non ci dobbiamo stupire se il calcolo anche più accurato viene smentito dai fatti. A ciò, per quanto concerne il calcolo del rischio, dobbiamo aggiungere il fatto che si deve prestare molta attenzione a non annoverare, fra le possibili, eventualità che, in realtà, non si possono verificare. Ciò comporterebbe un aumento eccessivo ed immotivato delle possibilità negative ed indurrebbe ad un atteggiamento guardingo, nonché restio ad intraprendere nuove strade di ricerca. Insomma, è bene effettuare «una distinzione tra rischi "reali" (i rischi identificati e misurati dagli esperti) e i rischi "immaginari" (quelli percepiti dalle persone comuni)»⁵⁴³; a questo possibile fattore d'errore nel calcolo del rischio va sommata la tendenza per la quale «i rischi remoti ma eccezionali vengono sopravvalutati, quelli comuni e meno gravi sottostimati»⁵⁴⁴. Per esempio, c'è molta paura di volare in aereo, ma non di tenere un cane in casa quando, nell'arco di un anno, muoiono molte più persone per morsi di cani che per incidenti aerei.

Di fronte all'incertezza che ogni situazione presenta, nonostante il grado di rischio possa essere basso, c'è la possibilità che una persona si spaventi e tenda a non agire

⁵⁴⁰ A. GIDDENS, *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, op. cit., p. 40.

⁵⁴¹ A. LEIGH, *Le perfette decisioni* (trad. dall'inglese), Editori di Comunicazione Lupetti, Milano, 2003, p. 21.

⁵⁴² M. DOUGLAS, *Rischio e colpa*, op. cit., p. 42.

⁵⁴³ D. LUPTON, *Il rischio. Percezione, simboli, culture*, op. cit., p. 39.

⁵⁴⁴ *Ibidem*, p. 26.

nella speranza che la situazione, se non migliorerà, non peggiorerà nemmeno. Ora, tralasciando pure il fatto che «l'inazione è sovente rischiosa e vi sono alcuni rischi che, volenti o nolenti, noi tutti dobbiamo correre»⁵⁴⁵, bisogna constatare che in ogni scelta più o meno rischiosa occorre mostrare un atteggiamento positivo, che, nonostante l'assenza della certezza, ci spinga a dare risalto alle conseguenze positive. Questo è l'unico modo che ci conduce ad accettare e correre rischi, non pericoli, così da cambiare la situazione secondo le nostre aspettative. L'atteggiamento positivo può essere attivato con «la stimolazione di cognizioni positive (...). Il risultato netto in questo caso è un'accentuazione o un rafforzamento dell'associazione tra cognizioni positive ed atteggiamenti in memoria»⁵⁴⁶. Con questa strategia d'azione si crea una sorta di memoria storica positiva che incentiva l'assunzione di rischi anche quando la possibilità di una conseguenza negativa è rilevante. Presupposto per un atteggiamento positivo è una predisposizione nei confronti del futuro basata sulla fiducia in ciò che sarà. Tuttavia, paradossalmente, la fiducia, che dovrebbe essere il motore del pensiero e dell'azione positivi, «si richiede solo là dove vi è ignoranza: ignoranza del supposto sapere degli esperti in campo tecnico o dei pensieri e intenzioni delle persone conosciute sulle quali si fa conto»⁵⁴⁷. Avere fiducia vuol dire compiere un salto nel buio, accettare qualcosa che non si conosce nei dettagli, ma è il primo ed unico passo verso un cambiamento di atteggiamento, il quale, a sua volta, «costituisce un mezzo, forse il più comune ed efficace, per influenzare il comportamento»⁵⁴⁸.

Ancora una volta si ripropone l'annosa questione della libertà. Fino a che punto è giusto scegliere indipendentemente dai dati che la realtà ci fornisce oppure seguire solamente le indicazioni che da essi derivano, cercando di oggettivarli il più possibile? L'ideale regolativo da seguire è quello della conoscenza più profonda della situazione, sia dei dati certi che la riguardano sia di quelli dubbiosi. Così facendo si può giungere ad una visione il più completa possibile della situazione, inclusi i rischi ad essa annessi; ogni individuo, così, si renderebbe gestore primo e consapevole della propria esistenza. In quest'ottica, «l'apoteosi della consapevolezza è rappresentata dall'esercizio della libertà entro certi limiti idealmente scelti e regolati dallo stesso individuo: il controllo ideale è il

⁵⁴⁵ A. GIDDENS, *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, op. cit., p. 41.

⁵⁴⁶ R. BAGOZZI, *Atteggiamenti, intenzioni, comportamento. L'analisi e la previsione dell'agire individuale in ambito psicosociale ed economico*, Franco Angeli, Milano, 1999, p. 54.

⁵⁴⁷ A. GIDDENS, *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, op. cit., p. 94.

⁵⁴⁸ R. BAGOZZI, *Atteggiamenti, intenzioni, comportamento. L'analisi e la previsione dell'agire individuale in ambito psicosociale ed economico*, op. cit., p. 97.

self-control»⁵⁴⁹. All'opposto, il rischio è di affidare tale compito a terze persone, all'abitudine o agli usi di un popolo. Di quest'ultimo parere è B.F. Skinner, per il quale «la maggior parte dell'autocontrollo è determinato culturalmente»⁵⁵⁰. Sennonché, è proprio questo spazio che l'individuo deve recuperare, vale a dire lo spazio dell'incertezza e del rischio, di cui ognuno si deve rendere responsabile per se stesso, cercando anche nuovi strumenti per gestire la situazione, soprattutto quando questa non si presta ad essere analizzata tramite gli strumenti classici.

In fase conclusiva, vogliamo sottolineare il tentativo che abbiamo effettuato di osservare un problema secondo un'altra ottica, vale a dire movendo dai risultati e non dalle cause, e di esaltare uno strumento d'analisi inconsueto, cioè l'immaginazione. Tutto ciò è stato fatto nella convinzione, più volte messa in risalto, che la certezza è un concetto regolativo, non pratico, e che l'uomo, in realtà, «valuta i diversi strumenti di cui dispone, esamina le varie soluzioni ad una ad una e ne calcola il risultato probabile»⁵⁵¹, nulla di più. Questa incertezza sempre presente, che dovrebbe stimolare la ricerca di nuove strategie di soluzione, deve fare i conti con «la fiducia che gli individui ripongono nella disponibilità di esempi come base per esprimere una stima»⁵⁵², la quale invita a creare classificazioni spesso restrittive e che inducono a considerare le solite soluzioni.

Come abbiamo potuto notare e «come si sa bene, l'epistemologia è piena di paradossi»⁵⁵³. Pertanto, diviene oggetto di difficile riflessione, la quale rischia di perdersi nel labirinto dei giochi della mente. In essa, però, c'è la «responsabilità della conoscenza, o almeno di conoscere al meglio delle proprie possibilità»⁵⁵⁴. È per questo che l'epistemologia è un passo fondamentale per ogni riflessione che si vuol classificare come scientifica, nonché un dovere morale del ricercatore.

⁵⁴⁹ P. LONDON, *Il controllo del comportamento* (trad. dall'inglese), Istituto Librai Internazionali, Milano, 1971, p. 264.

⁵⁵⁰ B.F. SKINNER, *Scienza e comportamento. Interpretazione, previsione e controllo nelle scienze dell'uomo* (trad. dall'inglese), Franco Angeli, Milano, 1971, pp. 477-478.

⁵⁵¹ K. FILINIS, *Teoria dei giochi e strategia politica*, op. cit., p. 14.

⁵⁵² R. RUMINATI, *Pensiero e decisione*, in R. JOB (a cura di), *I processi cognitivi. Modelli e ricerca in psicologia*, Carocci, Roma, 1998, p. 236.

⁵⁵³ H. ALEXANDER, *Surface knowledge*, in A.P. MARTINICH, M.J. WHITE (eds.), *Certainty and surface in epistemology and philosophical method. Essay in honour of Avrum Stroll*, The Edwin Mellen Press, Lewiston, 1991, p. 67.

⁵⁵⁴ L. CODE, *Epistemic responsibility*, op. cit., p. 2.

CAPITOLO III

LA PEDAGOGIA DELL'ERRORE

L'analisi dell'errore in prospettiva pedagogica ci impone di domandarci come esso possa divenire strumento atto a favorire la crescita personale, orientato perciò al traguardo ultimo della conquista dell'autonomia dell'educando.

Per trovare la soluzione di tale quesito ci pare utile muovere dalle riflessioni elaborate da alcuni esponenti classici della pedagogia che, in modo più esplicito di altri, hanno trattato il tema in questione; essi sono V. da Feltre, J.-J. Rousseau, don Bosco, M. Montessori e J.S. Bruner. In essi è evidente un collegamento diretto all'antropologia personalistica e all'epistemologia sistemica, il che ci porta ad avvalorare tali scelte di fondo come le più conformi ad una visione pedagogicamente positiva dell'errore.

Infine, il lavoro verte sullo studio di due termini fondamentali quali la correzione e il perdono, allo scopo di comprendere secondo quale logica essi vadano applicati all'errore in chiave educativa.

1. L'errore in alcuni esponenti della riflessione pedagogica

Non risulta facile tracciare una storia della pedagogia dell'errore. Molti autori, infatti, hanno affrontato tale argomento in maniera tangenziale ed indiretta. Con questa affermazione ci riferiamo al fatto che solo raramente, in ambito pedagogico, sono state sviluppate riflessioni aventi come tema specifico il concetto di errore e la sua valenza pedagogica. Spesso, all'opposto, movendo dalla constatazione di un errore rilevato dall'educatore, sono state discusse le modalità migliori per affrontare tale indesiderata e mal vista situazione. Il più delle volte, di conseguenza, sono state effettuate proposte riguardanti le punizioni che dovrebbero contrapporsi al fallo commesso.

Gli autori più illuminati, inoltre, hanno tentato di valutare il livello di adeguatezza della punizione rispetto all'errore commesso, oltre a discutere circa la correttezza, morale e pedagogica, di infliggere una qualsiasi punizione. Queste riflessioni sono state svolte al fine di cancellare l'errore di evitare la reiterazione di tale azione. Quello che più di ogni altra cosa si è voluto realizzare è stato una sorta di ammaestramento, che avrebbe dovuto favorire l'assunzione di comportamenti conformi alla legge, alla morale sociale o all'idea di bene dell'educatore. Alla persona in fase di crescita è stato assegnato il compito di piegare la propria volontà ed il proprio comportamento alle indicazioni dell'adulto, spesso

senza ricevere spiegazioni sulle ragioni che conducono a ritenere degna di biasimo una particolare azione.

Una simile strategia educativa ha centrato l'attenzione sul risultato dell'agire umano, trascurando le premesse e le ragioni che portano ad una particolare situazione, pur sempre riconoscendo la libertà della volontà e, conseguentemente, dell'azione. In ragione di ciò, possiamo affermare che è sempre stato concesso poco spazio, sia agli educatori sia agli educandi, per l'analisi e la valutazione di ciò che veniva considerato un errore. Questa situazione è il sintomo più evidente di una pedagogia fortemente decentrata verso la persona che occupa il ruolo di guida, cioè di una pedagogia che opta «per un tipo di assetto comunicativo idoneo ad esasperare le differenze; per un tipo di legame, cioè, da condurre all'insegna della totale complementarietà. Questa poggia sulla disuguaglianza delle persone, sicché quelle in posizione di dominanza (*one up*) danno inizio all'azione e sono seguite passivamente dalle altre, che si trovano in istato di sottomissione (*one down*)»⁵⁵⁵. Una tale impostazione lascia intravedere l'idea di una pedagogia in cui non vi è spazio per l'errore inteso come strumento e possibilità pedagogica. Esso, all'opposto, si palesa come sintomo di un percorso educativo che non ha raggiunto gli obiettivi proposti e che necessita, pertanto, di essere ripensato e ristrutturato dalle sue fondamenta. Il concetto di errore diviene sinonimo di fallimento e la sua definizione può essere elaborata solamente da parte dell'educatore, che si appropria del diritto di stabilire, in modo univoco, ciò che è bene e ciò che è male per l'educando. A quest'ultimo non resta altra alternativa che l'adeguamento alle direttive impartite da chi, si presuppone, occupa un ruolo di guida in ragione della maturazione morale ed esperienziale sviluppata.

La pedagogia, nel suo sviluppo storico, grazie anche al contributo delle altre scienze dell'educazione, quali la psicologia e la filosofia, è riuscita a rivalutare il tema dell'errore, vedendolo, innanzitutto, come un passo naturale di qualunque processo di crescita; tale convinzione risulta fondamentale perché pone tutti gli uomini sullo stesso piano e, cosa ancora più importante, impone l'obbligo di non giudicare una persona, in modo definitivo, sulla base di uno o più errori commessi. In secondo luogo, fatto ancora più rivoluzionario, è stata accettata l'idea che l'errore può essere commesso non solamente dall'educando, ma anche dall'educatore. Quest'ultimo, pur riconoscendogli una posizione di responsabilità, è soggetto alla fallibilità, sia per quanto concerne l'atto concreto in una determinata situazione sia in riferimento alle proprie idee e convinzioni, contestabili e confutabili.

⁵⁵⁵ L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1984, p. 121.

La scelta di alcuni famosi educatori e pedagogisti è stata effettuata sulla base dell'attenzione da loro mostrata nei confronti del tema dell'errore, nonché sulla base della loro collocazione temporale, così da mettere in luce le trasformazioni sopra prospettate.

Sono stati identificati cinque pedagogisti: Vittorino da Feltre, J.-J. Rousseau, don Bosco, M. Montessori e J.S. Bruner. L'esposizione del loro pensiero seguirà l'ordine con il quale sono appena stati citati, vale a dire quello temporale. Siamo coscienti del fatto che, fra i nomi elencati, mancano esponenti di primo ordine della pedagogia ma, come accennato, non molti autori hanno dedicato pagine della loro produzione al tema dell'errore. Quelli da noi individuati ci paiono i più attenti alla riflessione su tale concetto e, di conseguenza, quelli che più di altri ci possono aiutare nello sviluppo del presente capitolo.

Vittorino da Rambaldoni, nato a Feltre nel 1373 e morto a Mantova nel 1446, lega la sua fama di educatore all'esperienza di direzione della villa "La Giocosa" (in origine denominata Zoiosa o Gioiosa) presso Mantova. La principale difficoltà che si riscontra nell'analisi di questo famoso educatore risiede nel fatto che egli, fatta eccezione per un volume riguardante l'ortografia e per sette lettere, non ha lasciato documenti scritti. Pertanto, le notizie che possiamo reperire sulla sua figura e sulla sua attività ci provengono, essenzialmente, dalle testimonianze di alunni e colleghi che hanno avuto rapporti diretti con quello che possiamo definire l'antesignano degli educatori dell'Umanesimo. Per comprendere a fondo le idee dell'educatore veneto è bene iniziare dallo stile che volle impartire all'istituto affidatogli da Gian Francesco Gonzaga.

La Giocosa venne pensata e strutturata come luogo che favorisse lo sviluppo fisico dei ragazzi; pertanto, oltre alle aule necessarie all'istruzione, furono previsti grandi spazi aperti adatti allo svolgimento di attività motorie e ludiche. L'obiettivo non era la pura crescita culturale degli alunni, il semplice indottrinamento mirante all'acquisizione di un numero sempre più elevato di nozioni; allo stesso modo non si mirava ad uno sviluppo essenzialmente fisico, atto a crescere grandi atleti o instancabili lavoratori. Anzi, questi due aspetti avrebbero ricoperto un'importanza del tutto relativa se non fossero stati orientati allo sviluppo di personalità mature, inclini all'altruismo, al sacrificio e all'amore. L'educatore, pertanto, doveva far sì che l'allievo crescesse contraddistinto dall'armonia data dal contemporaneo «sviluppo del corpo, della mente e del cuore all'unisono con la dignità dell'uomo intesa nel senso più alto, e in funzione dei doveri sociali e dell'azione personale che si era chiamati a svolgere»⁵⁵⁶.

⁵⁵⁶ A. GAMBARO, *Vittorino da Feltre*, Stab. Grafico Vogliotti, Torino, 1946, p. 30.

La convinzione di Vittorino da Feltre, secondo la quale la vera educazione doveva riguardare la persona nella sua integralità, è evidente nell'importanza che egli attribuiva all'esempio offerto dall'educatore, stimolo e modello per gli allievi. La rilevanza di tale ruolo è talmente elevata da condurre il direttore della "Giocosa" a non ammettere, da parte degli insegnanti, quegli errori educativi che erano sintomo di un animo non disposto al bene e che, pertanto, compivano atti negativi o con volontarietà o con superficialità. L'insopportabilità di tale situazione faceva sì che «con gli adulti la maggiore di tutte le pene era l'espulsione dall'istituto, e subito dopo veniva il volto mesto e serio del maestro e l'aria di dispregio con cui riguardava il colpevole»⁵⁵⁷.

Per quanto riguarda gli alunni, invece, il discorso cambiava decisamente. Per il maestro non esistevano ragioni sufficienti per allontanare un minore dall'istituto; ai ragazzi, infatti, sebbene non fossero mai lasciati passare inosservati gli errori, veniva concesso un margine d'azione più ampio, proprio in ragione della loro giovane età e del loro cammino di crescita ancora *in itinere*. L'educatore, pertanto, necessitava della dote della comprensione, la quale, però, non doveva assolutamente scadere nella più banale e disimpegnata giustificazione. Agli studenti della "Giocosa" ciò era palese grazie all'atteggiamento che Vittorino mostrava nei confronti di chi errava. La punizione fisica, considerata la più severa di tutte, veniva impiegata in casi estremi e per ben precise ragioni, senza tuttavia eccedere con la severità. Infatti, «alla Giocosa si ricorrerà alle battiture molto meno e meno crudelmente, questa è la verità di fatto: e soprattutto solo per ragioni morali»⁵⁵⁸. Ancora una volta, di conseguenza, si evince che ciò che più di ogni altra cosa interessava Vittorino era la crescita degli allievi in quanto persone dotate di sani principii; il rendimento scolastico e la crescita fisica non erano certo i primi parametri di valutazione dello sviluppo di ragazzi. Questa convinzione era supportata dal fatto che la Ca' Giocosa non era strutturata né come scuola né come palestra, ma proprio come casa, nella quale doveva regnare un clima familiare, grazie allo stretto rapporto che univa educatori e ragazzi.

Dato che il legame fra le persone era il punto centrale dell'educazione, ricordando ancora una volta che la morale nasce essenzialmente nel rapporto interpersonale, Vittorino da Feltre «perseguitava sdegnoso e implacabile la menzogna e l'ipocrisia, dovunque si annidassero. Oltre a vederne le gravi conseguenze nel futuro, pensava che a nulla sarebbe approdata l'azione dell'educatore, quando non regnassero la schiettezza, la

⁵⁵⁷ Ibidem, p. 76.

⁵⁵⁸ A. AGAZZI, *L'esperienza della Ca' Giocosa*, in N. GIANNETTO, *Vittorino da Feltre e la sua scuola: umanesimo, pedagogia, arti*, Leo S. Olschki Editore, Firenze, 1981, p. 83.

lealtà, la buona fede, che sole consentono agli animi giovanili di aprirsi al beneficio del suo influsso»⁵⁵⁹. Nella maggior parte dei casi, fortunatamente, non si rendevano necessari interventi conseguenti a simili ragioni, dato che gli errori degli allievi erano di natura ben meno grave. In ognuna di queste situazioni l'educatore interveniva con biasimo discreto, senza cadere in eccessi e senza farsi accecare dalla rabbia. Spesse volte «una sua parola sola, una semplice occhiata bastava per lo più a mantenere l'ordine, a rimetterlo dove fosse violato, a sciogliere in pianto di vergogna o di pentimento chi avesse commesso un fallo. Egli dunque aveva fondato il suo sistema pratico sull'amore (...). Tuttavia pensava che vale meglio prevenire le colpe con una disciplina avveduta e che la bontà intelligente unita alla fermezza è il miglior sostegno della morale in un istituto d'educazione»⁵⁶⁰. Proprio perché l'amore rappresentava il punto centrale del sistema educativo, il maestro non era pronto ad elargire solo punizioni, ma anche premi e lodi; questi però in maniera sempre parca, di modo che gli alunni si sentissero stimolati e gratificati ma non esaltati per i loro meriti.

Questo metodo educativo rappresentò una svolta per l'epoca in cui fu istituita la Ca' Giocosa, tanto da poter affermare che Vittorino da Feltre «sia stato il più efficace e coerente protagonista di una svolta decisiva nella storia dell'educazione europea, colui che ha creato non solo dei metodi pedagogici del tutto originali per il suo tempo, ma ha addirittura aperto un nuovo orizzonte alla scuola in Occidente»⁵⁶¹. La rivoluzione risiedeva propriamente nell'idea di partire dallo studio dei classici per forgiare un uomo che rispondesse ai requisiti già evidenziati; tale scopo era perseguito, tra le varie strade, tramite la lettura e la memorizzazione di poemi, le cui gesta dei protagonisti si sperava diventassero esempio per i giovani studenti. Nella stessa prospettiva la cultura era avvalorata non come mezzo per giungere ad obiettivi materiali, ma come strumento per la crescita spirituale e morale. Ecco che «la scuola di Vittorino (...) era per una cultura disinteressata e per se stessa, delle "lettere", come si diceva, rivolta alla "virtù" – non nel senso cristiano del termine, ma in quello classico»⁵⁶².

La scuola, perché favorisse tutto ciò, era organizzata, sia per quanto concerne l'aspetto metodologico sia su quello strutturale, secondo il criterio della semplicità, della modestia, della sobrietà. L'esempio dato agli alunni era lo strumento principe dell'educazione ed è forse questa la ragione per cui «un maestro così amato e celebrato ci

⁵⁵⁹ A. GAMBARO, *Vittorino da Feltre*, op. cit., p. 65.

⁵⁶⁰ Ibidem, pp. 60-61.

⁵⁶¹ C. VASOLI, *Vittorino e la formazione umanistica*, in N. GIANNETTO, *Vittorino da Feltre e la sua scuola: umanesimo, pedagogia, arti*, op. cit., 1981, p. 15.

⁵⁶² A. AGAZZI, *L'esperienza della Ca' Giocosa*, op. cit., p. 67.

ha lasciato di sé una scarsissima documentazione diretta, quasi non concepisse altro compito che l'insegnamento e volesse assolutamente identificarsi con la sua scuola»⁵⁶³.

La personalità equilibrata di Vittorino e la meta che poneva all'educazione erano visibili nei mezzi da lui utilizzati per l'emulazione e soprattutto nel fatto che «quei mezzi erano (...) interiorizzati alla coscienza, come pure i biasimi e i castighi che usava a freno degli indocili e dei cattivi»⁵⁶⁴. Questi ultimi, inoltre, erano rari, dato che non si confacevano alla natura umana, e, soprattutto, erano considerati efficaci non nel momento in cui semplicemente colpivano il colpevole ma quando riuscivano a farlo riflettere. L'errore, unito alla conseguente punizione, diveniva il momento propizio per stimolare un passaggio di crescita, la cui possibilità era assolutamente più significativa delle conseguenze negative che comportava l'errore.

L'aspetto maggiormente innovativo che contraddistinse Vittorino da Feltre, per quanto riguarda il tema dell'errore, fu la capacità di saperne comprendere la natura, così da essere «pieno di comprensione verso i falli commessi per ignoranza o per pura leggerezza giovanile, era facile a perdonarli dopo un avvertimento amorevole. Ben altrimenti trattava le colpe commesse per malizia o cocciutaggine, e le punizioni con cui le colpiva avevano dosature e gradazioni commisurate alla rispettiva gravità di quelle»⁵⁶⁵. Concludendo, il maestro della Giocosa è stato capace di scardinare l'idea per la quale l'errore rappresentava il traguardo di un cammino negativo, attribuendogli il significato di passaggio naturale di un percorso che, in ogni caso, non vede preclusa la possibilità di una sua positiva conclusione.

J.-J. Rousseau è uno dei più noti pedagogisti della storia,. Egli, nato a Ginevra nel 1712 e morto a Ermenonville nel 1778, trasporta nelle proprie opere le idee e la passione che contraddistinguono il romanticismo, corrente culturale della quale Rousseau è eminente precursore. Proprio dal romanticismo l'autore ginevrino recupera l'idea che pone alla base delle sue convinzioni filosofiche, vale a dire che lo stato originale delle cose rappresenta la loro forma corretta e migliore, oltre la quale non ha senso sperare nulla di più. Ne è esempio evidente la natura, la cui «terra abbandonata alla sua naturale fertilità e coperta di immense foreste che la scure non ha mai mutilato, offre a ogni passo alimenti e ricovero agli animali di tutte le specie»⁵⁶⁶. Questa condizione si estende anche alle persone che, proprio nel rapporto con il mondo nelle sue fattezze originarie, sono esenti

⁵⁶³ C. VASOLI, *Vittorino e la formazione umanistica*, op. cit., p. 14.

⁵⁶⁴ A. GAMBARO, *Vittorino da Feltre*, op. cit., pp. 62-63.

⁵⁶⁵ Ibidem, p. 75.

⁵⁶⁶ J.-J. ROUSSEAU, *Scritti politici. Discorso sulle scienze e sulle arti, Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza, Discorso sull'economia politica* (trad. dal francese), Laterza, Bari, 1971, p. 143.

da vizi e corruzione. È la relazione sana con ciò che circonda l'essere che lo conserva nello stato originario di bontà e perfezione che lo contraddistingue in origine, tanto che «non vi sono errori, dice egli, nella natura: tutti i vizi, che si attribuiscono al naturale, sono l'effetto delle cattive forme che ha ricevuto. Non vi sono scellerati, l'inclinazione dei quali, meglio diretta, non avesse prodotto virtù grandi: non vi è spirito falso, dal quale non si potessero trarre utili talenti»⁵⁶⁷. Se la persona conserva tale stato naturale, senza che alcuna affezione ne intacchi l'integrità, crescerà retta e virtuosa, pronta ad assolvere in modo proficuo ed etico qualsiasi professione o ruolo che dovrà svolgere. È proprio in ordine a questa convinzione che per Rousseau è possibile, a partire dallo stesso bambino, ottenere indifferentemente un bravo contadino, un bravo dottore o un bravo professionista in qualsiasi campo lavorativo.

Prima di tutto, comunque, la persona deve mirare alla propria realizzazione come essere naturale, alla conservazione di quella perfezione di cui è dotata fin dalla nascita e alla quale naturalmente tende, dato che solo nel momento in cui assume tale dimensione prova appagamento e felicità, nonché soddisfazione delle esigenze fondamentali che scuotono tutti gli animi. Perciò, «nell'ordine naturale, essendo tutti gli uomini uguali, la loro vocazione comune è lo stato di uomo; e chiunque sia ben educato per quello stato non può corrispondere male agli altri che vi si riferiscono»⁵⁶⁸. Da ciò deriva, in modo conseguente, la spontanea avversione per tutte quelle posizioni che negano gli aspetti caratterizzanti la condizione umana naturale e, più di ogni cosa, per la menzogna. Questa, infatti, rappresenta la negazione volontaria dello stato di verità, l'accettazione e l'affermazione, da parte di una persona, di qualcosa che non è; tale fatto appare all'autore ginevrino tanto riprovevole da affermare che «non c'è nulla che possa equiparare l'orrore per la falsità»⁵⁶⁹.

Lo stato di perfezione naturale non è una conquista che deve essere effettuata ma una condizione da conservare. Al fine di raggiungere tale scopo, non vi è via più semplice ed efficace che la protezione di tale stato dagli influssi negativi che lo possono corrompere. Non si tratta di sviluppare gli aspetti virtuosi del carattere ma di preservarli, dato che per natura sono già presenti in ogni persona. Rousseau afferma: «Non mi stancherò mai di ripetere che la buona educazione deve essere negativa. Impedite ai vizi di nascere e avrete fatto abbastanza per la virtù»⁵⁷⁰. Il contrasto fra il bene interno ed il

⁵⁶⁷ J.-J. ROUSSEAU, *La nuova Eloisa* (trad. dal francese), Sonzogno, Milano, 1927, p. 353.

⁵⁶⁸ J.-J. ROUSSEAU, *Emilio* (trad. dal francese), La Scuola, Brescia, 1984, pp. 37-38.

⁵⁶⁹ J.-J. ROUSSEAU, *Le passeggiate del pensatore solitario* (trad. dal francese), Utet, Torino, 1964, p. 87.

⁵⁷⁰ J.-J. ROUSSEAU, *Scritti politici. Lettera dalla montagna, Progetto di costituzione per la Corsica, Considerazioni sul governo di Polonia* (trad. dal francese), Laterza, Bari, 1971, p. 193.

male esterno è forte. Il mondo ormai corrotto rappresenta la tentazione ed il rischio per i giovani; la mancanza d'abitudine a seguire ciò che è naturale è un grande punto di debolezza nella loro crescita. Il male, pertanto, è qualcosa di esterno all'individuo e «viene prodotto attraverso la storia e la società, senza alterare l'essenza dell'individuo. La colpa della società non è colpa dell'uomo nella sua essenza, ma nei suoi rapporti»⁵⁷¹. Il compito dell'educatore diviene la garanzia della possibilità, per l'educando, di aderire a ciò che gli è naturale, di seguire quelle inclinazioni che contraddistinguono la vita nel suo stato naturale, vale a dire quello determinato dalle necessità e dai bisogni primari, soddisfatti i quali si ottiene quello stato di pienezza e realizzazione che rende la vita degna di essere vissuta. È per questo che, secondo l'autore ginevrino, «abbandonati all'inclinazione del cuore, senza che veruna cosa lo mascheri o lo alteri, i nostri bambini non ricevono una forma esterna ed artificiale, ma conservano esattamente quella del loro carattere primitivo. In tal guisa questo carattere si sviluppa giornalmente ai nostri sguardi, e possiamo studiare i moti della natura persino nei loro principii più nascosti»⁵⁷².

L'educazione negativa proposta da Rousseau ha come strumento principale l'abitudine la quale, è risaputo, questa si radica in profondità se a lungo viene sperimentata. È nota, ad esempio, la difficoltà degli educatori di comunità nel trasmettere ai minori l'abitudine a prendersi cura del proprio spazio abitativo quotidianamente, soprattutto se in famiglia sono stati abituati ad essere serviti e riveriti anche durante la preadolescenza, età in cui si dovrebbero già aver acquisito responsabilità da assolverle con regolarità. Proprio in quest'ottica, l'educatore svizzero riteneva che «il periodo più pericoloso della vita è quello dalla nascita all'età dei dodici anni. È il tempo in cui germogliano vizi senza che si possiedano ancora i mezzi per distruggerli; e quando i mezzi si formano, le radici sono così profonde che non si è più in tempo per strapparle»⁵⁷³.

Perché sorgono vizi ed errori se l'inclinazione naturale dell'uomo porta lungo la via corretta? Qual è il momento e quali le ragioni della corruzione? Per Rousseau la causa risiede nella perdita dell'abitudine a soddisfare i bisogni grazie al proprio impegno diretto per tale obiettivo. Ogni qual volta i bisogni vengono appagati grazie all'intervento di qualcuno o di qualche mezzo che facilita tale attività, l'uomo ottiene soddisfazione senza aver speso fatica per essa. In questo modo, si crea assuefazione a tale piacere, perdendo così il gusto che esso provoca, dato soprattutto dal fatto di esserselo meritato. Ciò a suo

⁵⁷¹ J. STAROBINSKI, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo* (trad. dal francese), Il Mulino, Bologna, 1982, pp. 50-51.

⁵⁷² J.-J. ROUSSEAU, *La nuova Eloisa*, op. cit., p. 366.

⁵⁷³ J.-J. ROUSSEAU, *Emilio*, op. cit., p. 105.

dire affonda le radici nel passato, quando «con bisogni molto limitati, coi mezzi che avevano inventato per provvedervi, gli uomini, godendo di molto tempo libero, lo impiegavano a procurarsi molte specie di comodità ignote ai loro padri; fu questo il primo giogo che senza rendersene conto imposero a se stessi, e la prima fonte dei mali che prepararono ai loro discendenti; infatti, oltre che continuarono così a indebolirsi nel corpo e nello spirito, avendo queste comodità perduto quasi ogni attrattiva per l'effetto d'abitudine, ed essendo in pari tempo degenerate in veri bisogni, la loro privazione divenne molto più crudele di quanto il possesso non fosse piacevole e si era infelici di perderle senza essere felici di possederle»⁵⁷⁴.

La comodità, inoltre e purtroppo, richiede spesso che qualcuno debba lavorare, senza gratificazione particolare, per qualcun altro, affinché quest'ultimo goda della soddisfazione auspicata, «ma nel momento stesso in cui un uomo ebbe bisogno dell'aiuto di un altro; da quando ci si accorse che era utile a uno solo aver provviste per due, l'uguaglianza scomparve, fu introdotta la proprietà il lavoro diventò necessario, e le vaste foreste si trasformarono in campagne ridenti che dovevano essere bagnate dal sudore degli uomini, e dove presto si videro germogliare e crescere con le messi la schiavitù e la miseria»⁵⁷⁵. Ecco che l'abitudine alla comodità diviene anche la causa originaria della disuguaglianza fra le persone, le quali si riconoscono partecipi della stessa condizione e realtà solamente nel momento in cui devono assolvere tutte le stesse mansioni e convivere nelle stesse condizioni. È per tutte queste ragioni che, in educazione, l'errore fondamentale è quello del non riconoscere la vera dimensione dell'uomo o, pur avendola riconosciuta, di allontanarsi da essa per inseguire la comodità di una vita agiata. Secondo Rousseau tale fatto genera una catena di situazioni strettamente correlate e che conduce alla perdita della dimensione esistenziale tipica dell'essere umano. Se lo scopo primario diviene una vita confortevole, nella quale non si debba faticare troppo per ottenere le comodità desiderate, diviene accettabile ogni mezzo per il raggiungimento di tale traguardo e la prima opportunità che si ha a disposizione è l'inganno del prossimo, al fine di ottenere da quello prestazioni che non sono, in realtà, necessarie.

Sulla base di quanto affermato, l'autore sostiene che, se «la stessa giustizia è implicita nella verità delle cose, la menzogna è sempre iniquità, l'errore è sempre impostura, quando si presenta ciò che non è come la regola di quello che si deve fare o

⁵⁷⁴ J.-J. ROUSSEAU, *Scritti politici. Discorso sulle scienze e sulle arti, Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza, Discorso sull'economia politica*, op. cit., pp. 177-178.

⁵⁷⁵ Ibidem, p. 181.

credere»⁵⁷⁶. In tutto ciò emerge in modo evidente un tema fondamentale, vale a dire quello dell'intenzionalità.

Per Rousseau l'errore commesso per pura ignoranza o considerato a prescindere dalla volontà di commetterlo, non ha un'accezione particolarmente negativa. Se invece al termine errore uniamo quello di intenzionalità, possiamo affermare che «tutti i mali degli uomini derivano loro dall'errore più che dall'ignoranza e che ciò che non sappiamo ci nuoce molto meno di ciò che crediamo di sapere»⁵⁷⁷. Pertanto, «i mali non sono nulla per colui che non ci pensa; le offese, le vendette, i privilegi, gli oltraggi, le ingiustizie non sono nulla per colui il quale nei mali che sopporta, non vede altro che il male in sé e non l'intenzione»⁵⁷⁸. A questo punto, quando all'abitudine per la vita agiata si aggiunge la volontà di conseguire tale obiettivo, accettando anche di sacrificare la parte più vera di se stessi, si scatena una forza che conduce all'allontanamento da quello stato di natura che, all'opposto, dovrebbe rappresentare la condizione permanente della persona.

L'errore, nel divenire consuetudine senza riflessione, porta la persona alla deriva, facendole perdere ogni strumento di direzione e più ci si allontana dal porto sicuro più è difficile farvi ritorno. L'errore aderisce alla struttura più profonda della personalità fino a destabilizzarla completamente e a farle perdere anche lo strumento che, più di ogni altro, all'autore pare essere tipico dell'uomo, vale a dire la ragione. Interessante è la riflessione che Rousseau compie, riferendosi all'esperienza dell'innamoramento. Egli dice: «Se io avessi oltrepassato questo fatale intervallo, se avessi evitato quel primo sguardo che mi diede un'altra anima, godrei della mia ragione; adempirei i doveri di uomo, e spargerei forse di qualche virtù la povera mia carriera. Un momento d'errore ha tutto cangiato»⁵⁷⁹. Sottolinea così ancora una volta l'inarrestabile naufragio che può derivare da un errore a cui non viene immediatamente posto rimedio.

Dalle riflessioni svolte sorge una fondamentale conseguenza in ambito educativo. I minori, non avendo, come già detto, gli strumenti necessari per combattere le situazioni problematiche e rischiose con cui hanno a che fare, cadranno necessariamente in errore e per questo non possono essere biasimati. Il vero biasimo, all'opposto, va rivolto a quelle persone adulte che si dovrebbero prendere cura di loro. È loro l'errore, che si esplica in educazione sia nella fase preventiva sia in quella riparativa. Il primo compito dell'educatore coincide con l'innalzare «ben presto un recinto intorno all'anima del

⁵⁷⁶ J.-J. ROUSSEAU, *Le passeggiate del pensatore solitario*, op. cit., 1964, p. 90.

⁵⁷⁷ J.-J. ROUSSEAU, *Lettere dal pianeta dell'io* (trad. dal francese), Edizioni ETS, Pisa, 1999, p. 33.

⁵⁷⁸ J.-J. ROUSSEAU, *Le passeggiate del pensatore solitario*, op. cit., p. 157.

⁵⁷⁹ J.-J. ROUSSEAU, *La nuova Eloisa*, op. cit., p. 116.

fanciullo (...). Noi nasciamo deboli e abbiamo bisogno di forza; nasciamo spogli di tutto e abbiamo bisogno di assistenza; nasciamo ignari e abbiamo bisogno di discernimento. Tutto ciò che non possediamo nascendo e di cui adulti abbiamo bisogno, ci viene dato dall'educazione»⁵⁸⁰. Pertanto, il primo errore dell'educatore nei confronti dei minori consiste nel non adempiere alla «precauzione di allontanarli dal pericolo»⁵⁸¹, non suscitando in essi gli strumenti per poi evitarlo in autonomia. Poniamo per un attimo l'attenzione sulla parte conclusiva della precedente affermazione. Se è vero che lo stato naturale rappresenta la condizione ideale di vita, in quanto le condizioni socio-culturali, non ancora intaccate da inutili desideri e passioni, rappresentano l'ambiente idoneo nel quale crescere, è altrettanto vero che la persona non nasce nella condizione di maturità; essa, per raggiungere tale traguardo, deve compiere un cammino ed è compito dell'educatore garantirne lo svolgimento in modo proficuo, soprattutto in ragione delle difficoltà e delle tentazioni che l'ambiente offre. Le persone sono in origine buone e dotate di capacità, ma «la perfettibilità, le virtù sociali e le altre facoltà che l'uomo naturale aveva ricevuto in potenza non avrebbero potuto mai svilupparsi da sole, avendo bisogno a tal fine del concorso fortuito di parecchie cause esterne che potevano anche non verificarsi mai»⁵⁸². Ancora meglio, adesso, possiamo comprendere il ruolo preventivo dell'educatore, che consiste nel proteggere i fanciulli, stimolando in essi lo sviluppo di quelle abilità che gli saranno necessarie per affrontare la vita da soli.

L'educatore, come detto, può compiere l'errore anche nella fase riparativa dell'intervento educativo. Possiamo definire tale tipo di errore come metodologico, cioè riguardante la logica che deve guidare l'intervento educativo concreto. L'educazione, per Rousseau, deve essere centrata sull'esperienza diretta, perché questa, più che qualsiasi discorso, colpisce i ragazzi in profondità e resta impressa nella loro memoria. Inoltre, quella deve renderli partecipi in modo diretto, facendo loro notare la responsabilità delle proprie azioni e le conseguenze che da esse derivano. È per questo che il ginevrino suggerisce tecniche educative quali quella nel caso in cui il ragazzo rompa «le finestre della sua camera: lasciate che il vento soffi su di lui notte e giorno senza preoccuparvi dei raffreddori; poiché vale meglio che sia raffreddato che pazzo. Non lagnatevi mai delle noie che vi procura, ma fate che egli le senta per primo»⁵⁸³.

⁵⁸⁰ J.-J. ROUSSEAU, *Emilio*, op. cit., pp. 32-33.

⁵⁸¹ Ibidem, p. 68.

⁵⁸² J.-J. ROUSSEAU, *Scritti politici. Discorso sulle scienze e sulle arti, Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza, Discorso sull'economia politica*, op. cit., p. 171.

⁵⁸³ J.-J. ROUSSEAU, *Emilio*, op. cit., p. 116.

A questo si aggiunge un atteggiamento di fondo che deve essere di fermezza, sia nelle approvazioni sia nelle negazioni; è proprio questo, infatti, lo strumento principale dell'educatore, quello tramite il quale trasmette un modo di concepire ed interpretare la vita. Per quanto riguarda l'atto educativo, di conseguenza, così ci esorta: «Concedete con piacere, non rifiutate che con rincrescimento; ma tutti i vostri rifiuti siano irrevocabili; nessuna insistenza vi scuota; il no pronunciato sia un muro di bronzo che il bambino, esaurite le sue forze, non tenterà più di abbattere»⁵⁸⁴. A questo punto risulta facile dedurre quali siano gli errori nei quali può incorrere l'educatore durante l'esplicazione della propria attività. Fra questi, giusto a titolo esemplificativo, annoveriamo l'atteggiamento che oscilla fra lassismo e autoritarismo, un uso eccessivo di discorsi e l'impiego di vere e proprie punizioni. Con ciò concludiamo questa breve riflessione sul pensiero di Rousseau, mettendo in evidenza il fatto che per l'autore ginevrino l'errore nell'educando è qualcosa di assolutamente naturale; ciò che in realtà deve essere combattuto sono gli errori che l'educatore può compiere nello svolgimento del proprio lavoro e che, più di ogni altra cosa, generano danni permanenti nei fanciulli.

Don Giovanni Bosco, nato nel 1815 e morto nel 1888, trascorse la maggior parte della sua vita nella città di Torino, dove si dedicò all'educazione dei ragazzi abbandonati, di quelli poveri e di quelli carcerati. La dedizione e l'amore con i quali compì tale missione erano talmente evidenti e toccanti da far sì che, non molto dopo la sua morte, fu avviato il processo di beatificazione, avvenuta nel 1929, e fu eletto santo già nel 1934.

La vocazione del Santo nacque quando, ancora giovanissimo, fece un sogno in cui vide se stesso tentare di placare, con pugni e parole, alcuni giovani che stavano bestemmiando. Gli «apparve un uomo venerando, in età virile, nobilmente vestito»⁵⁸⁵ per fermarlo e per invitarlo a continuare la sua azione non con la violenza ma con l'amorevolezza; a quello si aggiunse la visione di «una Donna di maestoso aspetto, vestita di un manto che risplendeva da tutte le parti», la quale diede al giovane Giovanni consigli su come comportarsi con i ragazzi irrequieti. Questo sogno condusse il Santo ad intraprendere la vita ecclesiastica e, una volta divenuto parroco, a dedicarsi pienamente all'opera educativa. Proprio in ragione di quanto visto in sogno, don Bosco fin dall'inizio della sua attività decise di non avvicinarsi ai ragazzi delle famiglie agiate di Torino, ma di andare a cercare gli emarginati, tutti coloro che non avevano famiglia, lavoro o istruzione. Egli stesso, scrivendo a F. Crispi, ai tempi Ministro degli Interni, disse che «qualunque di questi locali al Governo piacesse di lasciare a mia disposizione lo destinerei

⁵⁸⁴ Ibidem, p. 100.

⁵⁸⁵ G. BOSCO, *Il metodo preventivo, con testimonianze ed altri scritti educativi inediti*, La Scuola, Brescia, 1938, p. 99.

esclusivamente a favore dei fanciulli poveri e pericolanti»⁵⁸⁶. Con quest'ultimo aggettivo Giovanni Bosco identificava tutti quei fanciulli il cui futuro era a rischio di delinquenza e, secondo la sua opinione, tale possibilità derivava in modo consequenziale da alcune condizioni che la potevano generare.

I ragazzi, per don Bosco, non sono cattivi per loro natura o per volere ma per situazioni in cui si trovano a vivere e che li condizionano. Fra queste ne possiamo evidenziare alcune particolarmente significative e ricorrenti fra i giovani accolti negli oratori salesiani. Innanzitutto, per il Santo, come appena sottolineato, la gioventù non è cattiva per sua natura intrinseca, ma diviene tale per le esperienze negative che vive. Difatti, allo stesso modo di ciò, ma in senso opposto, «i giovanetti (...) se trovano una mano benevola, che di loro si prenda cura, li assista nei giorni festivi, studi di collocarli a lavorare presso di qualche onesto padrone, e andandoli qualche volta a visitare lungo la settimana, questi giovanetti si davano ad una vita onorata, dimenticavano il passato, divenivano buoni cristiani ed onesti cittadini»⁵⁸⁷. Con ciò vuole porre in risalto l'importanza della dimensione del gruppo e la influenzabilità dell'animo giovanile, incapace di affrontare da solo le insidie e le tentazioni della vita. È per tale convinzione che, in una lettera al soldato Ottavio Pavia, don Bosco così lo esorta: «Continua ad associarti co' Buoni; fuggi i dissipati che fanno cattivi discorsi»⁵⁸⁸.

Fra le altre cause esterne che possono condurre i giovani sulla cattiva strada ritroviamo tutti quegli stimoli che suscitano atti moralmente riprovevoli. Nella missiva spedita al Sig. Lorenzo Turchi, padre di uno dei ragazzi dell'oratorio, Giovanni Bosco tentava di fargli comprendere il peso che i libri possono avere, anche in ottica negativa, sull'educazione dei minori, Egli scrive: «Se sapesse qual tristo seme siano le cattive letture nel cuore della gioventù!»⁵⁸⁹.

A monte di queste ragioni di degenerazione ve ne erano alcune più profonde che fungevano da terreno sabbioso sul quale diveniva impossibile fondare un futuro ricco di speranze. Prima di tutto si rendeva indispensabile l'istruzione e la formazione lavorativa di questi ragazzi; infatti, don Bosco «si rendeva conto che l'ignoranza era una delle cause della insostenibile situazione in cui i giovani si venivano a trovare»⁵⁹⁰. Formare i giovani in questo senso, e non solamente sui lati cristiano e morale, vuol dire aprire loro nuovi orizzonti d'interesse e di riflessione, attivare le loro menti, tenerli impegnati durante l'intero

⁵⁸⁶ G. BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, La Scuola, Brescia, 1965, p. 300.

⁵⁸⁷ G. BOSCO, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, LAS, Roma, 1991, pp. 122-123.

⁵⁸⁸ G. BOSCO, *Epistolario*, Vol. I, LAS, Roma, 1991, p. 590.

⁵⁸⁹ Ibidem, pp. 276-277.

⁵⁹⁰ E. VIGANÒ, «Don Bosco e il mondo del lavoro», in *Rassegna CNOS*, 1988, 2, p. 8.

arco della giornata e fargli prendere visione delle infinite possibilità che, con l'impegno e la costanza, la vita offre; nessuno è condannato per nascita ad uno stato di marginalità immutabile. L'azione fondamentale che gli educatori dovevano compiere era proprio quella di «tenere lontani ozio e malinconia, notoriamente reputati da don Bosco i maggior pericoli per la gioventù»⁵⁹¹.

Tutte le condizioni elencate amplificano il loro potere quando i ragazzi si trovano senza guida, senza una persona di riferimento di cui abbiano stima e per la quale provino affetto. È proprio così che «i giovinetti mancando di istruzione, di riflessione, eccitati dai compagni o dalla irriflessione, si lasciano spesso ciecamente strascinare al disordine pel solo motivo di essere abbandonati»⁵⁹².

Nel diciannovesimo secolo c'era una sola risposta al disordine creato dai giovani, soprattutto quando questo scadeva nell'illegalità: il carcere. Il problema concreto che si riscontrava, indipendentemente dalle questioni etiche e pedagogiche riguardanti la pena come reazione al crimine, era il fatto che, una volta usciti dal carcere, questi giovani non riuscivano in alcun modo a divenire parte integrante del tessuto sociale; anzi, con grande frequenza commettevano nuovamente i reati per i quali erano stati puniti, carichi com'erano di rabbia e frustrazione e vuoti di speranze e possibilità. Erano questi i giovani più disperati, quelli che più di altri si trovavano allo sbando, senza alcuna possibilità e senza nessuno su cui poter contare. Considerate la situazione e la vocazione, in don Bosco «la preoccupazione si centra anzitutto sui giovani che, uscendo dal carcere, diventano peggiori»⁵⁹³.

Secondo il sacerdote era sbagliato il modo stesso di affrontare la delinquenza minorile, vale a dire che era erronea la logica soggiacente a tale tipo di intervento. Quest'ultimo si identifica nel sistema repressivo che «consiste nel far conoscere la legge ai sudditi; poscia sorvegliare per conoscere i trasgressori ed infliggere, ove sia d'uopo, il meritato castigo»⁵⁹⁴. In quest'ottica si prevede che ad un'azione ne segua una di pari intensità ma di opposta direzione; con ciò vogliamo dire che, compiuto un reato, ad esso si deve contrapporre un altro male di pari intensità, chiaramente nei confronti di chi, per primo, ha agito negativamente. Questo modo d'agire dovrebbe ristabilire l'ordine perduto e convincere i ragazzi a comportarsi nel modo previsto dalla legge. In realtà, tale logica d'intervento mostra subito la propria inconsistenza, dato che si basa su un assunto

⁵⁹¹ L. CAIMI, *L'oratorio salesiano: la specificità di una proposta pedagogica*, in AA. VV., *Don Bosco. Ispirazione, proposte, strategie educative*, Elle Di Ci, Leumann (TO), 1989, p. 70.

⁵⁹² G. BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, op. cit., p. 301.

⁵⁹³ J.M. PRELLEZO, *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di don Bosco*, Elle Di Ci, Leumann (TO), 2000, p. 29.

⁵⁹⁴ G. BOSCO, *Il metodo educativo*, CEDAM, Padova, 1941, p. 5.

inesistente, vale a dire sulla convinzione che una punizione tocca l'animo della persona, cambiandolo. Ciò che succede in realtà è ben diverso; infatti, «la forza punisce il vizio, ma non guarisce il violento»⁵⁹⁵. Colui che commette un reato, imponendo la logica della violenza e della forza bruta, quando subisce lo stesso trattamento non fa altro che trovare conferma di tale modalità d'azione, la quale viene così avvalorata come logica corretta di gestione delle relazioni interpersonali. La speranza del legislatore che la durezza della pena possa fungere da intimidazione è assolutamente vana; infatti, proprio come diceva il Santo in riferimento ad uno dei suoi ragazzi, «la cattiva disposizione del suo cuore lo aveva privato di ragione e di senno»⁵⁹⁶. Tale affermazione sottolinea come ciò che più destabilizza il ragazzo è il sentirsi abbandonato sul piano affettivo, il non constatare la stima che qualcuno prova nei propri confronti; questo inficia anche il corretto funzionamento di altre dimensioni della persona quali, appunto, la razionalità e la capacità di giudicare.

Dato il mal funzionamento del sistema repressivo, don Bosco ne propone uno nuovo, denominato preventivo. Esso «consiste nel far conoscere le prescrizioni e i regolamenti di un Istituto e poi sorvegliare in guisa, che gli allievi abbiano sempre sopra di loro l'occhio vigile del Direttore o degli Assistenti, che come padri amorosi parlino, servano di guida ad ogni evento, diano consigli ed amorevolmente correggano, che è quanto dire: mettere gli allievi nella impossibilità di commettere mancanze»⁵⁹⁷. Questa modalità d'azione pedagogica si propone di creare le condizioni affinché i ragazzi non commettano azioni negative grazie alla supervisione garantita dagli educatori, che si prendono cura di loro con amorevolezza e attenzione. Il loro scopo primario non è quello di scovare gli sbagli dei ragazzi con tempestività e porvi rimedio tramite una punizione, ma quello di offrire loro gli strumenti per non commetterli. L'atto educativo, di conseguenza, non è centrato sull'azione pratica compiuta dal minore, alla quale fa seguito una conferma o una disconferma secondo una logica retributiva che si presenta come antesignana del comportamentismo, ma sulla disposizione d'animo che muove i ragazzi. Ecco che la missione educativa coincide con «lo sforzo di comprensione dei singoli alunni, la conoscenza dell'indole di ciascuno e, quindi, la positiva presenza tra loro, costruttiva e incoraggiante, mai "repressiva" nemmeno nelle correzioni e nei castighi»⁵⁹⁸. Sta proprio in questa positiva e costante presenza dell'educatore fra i giovani, che da lui ricevono

⁵⁹⁵ G. BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, op. cit., p. 313.

⁵⁹⁶ Ibidem, p. 311.

⁵⁹⁷ G. BOSCO, *Il metodo educativo*, op. cit., p. 6.

⁵⁹⁸ P. BRAIDO, *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù (1877)*, in P. BRAIDO, *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma, 1992, p. 233.

l'esempio e gli insegnamenti per agire nell'ottica del bene, l'innovazione apportata dal metodo preventivo. Più di ogni altro aspetto, don Bosco «rimprovera al vecchio sistema, o sistema repressivo, di aspettare che le mancanze sian commesse per correggerle dopo»⁵⁹⁹. Prevenire, pertanto, vuol dire attivare risorse ed energie, convogliandole nella giusta direzione fin dal principio, facendo fare ai ragazzi esperienze positive di istruzione, lavoro, gioco, vita in comune e quanto altro. Dall'infanzia, per accentuarsi nel periodo della preadolescenza e dell'adolescenza, i minori necessitano di assistenza e sostegno, dato che da soli non riescono sempre ad individuare la via corretta da seguire, mancando di capacità critica e di strumenti atti ad aprirsi e seguire nuove strade. Questo ruolo di promozione va svolto da coloro i quali ricoprono incarichi di tipo educativo, il cui scopo diviene quello di «prevenire i pericoli, offrendo ai giovani nuovi orizzonti in cui sviluppare le proprie energie»⁶⁰⁰. La prevenzione non si palesa come una strada delimitata dai paletti che indicano cosa non fare ma, all'esatto contrario, che cosa fare, quali sono le possibilità fra le quali si dovrebbe scegliere. Il ruolo direzionale dell'educazione non diviene impositivo di una specifica scelta, ma di un ventaglio, più o meno ampio, di opzioni che possono essere ritenute positive per la crescita del ragazzo.

Se prevenire vuol dire promuovere e se questo è il centro dell'educazione, allora è facile comprendere quale ridotto spazio possano trovare i castighi e le punizioni. Il risalto dato all'eliminazione di tale metodologia d'intervento era talmente evidente ai collaboratori di don Bosco che, col passare del tempo, questo è divenuto il «punto più popolare e più noto del sistema preventivo: l'abolizione, o, almeno, la riduzione ai minimi termini, dei castighi»⁶⁰¹.

Prima di riflettere in modo più approfondito sul tema dei castighi, è utile effettuare ancora alcune riflessioni sul metodo preventivo. Da quanto detto abbiamo ben compreso che esso non si figura come metodo teso alla formazione scolastica degli allievi, quanto ad una educazione della persona nella sua totalità; questa concerne sia l'istruzione sia l'apprendimento di un mestiere, ma, essenzialmente, riguarda la crescita di una persona moralmente retta, capace di vivere insieme agli altri in modo propositivo, offrendo il proprio contributo allo sviluppo della società, prendendosi cura di se stessa e degli altri, aiutando i bisognosi e i meno fortunati. Questo è l'obiettivo del Santo: non preparare professionisti altamente specializzati ma semplici operai votati alla ricerca e al compimento del bene. I

⁵⁹⁹ M. CASOTTI, *Il metodo educativo di Don Bosco*, La Scuola, Brescia, 1960, p. 14.

⁶⁰⁰ J.M. PRELLEZO, *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di don Bosco*, op. cit., p. 33.

⁶⁰¹ M. CASOTTI, *Educazione redentrice*, in G. BOSCO, *Il metodo preventivo, con testimonianze ed altri scritti educativi inediti*, op. cit., p. 33.

ragazzi devono apprendere una professione e saperla mantenere per sollevarsi dallo stato di miseria, anche materiale, in cui spesso versano ma ciò che veramente contava è avere un animo disposto al bene secondo gli insegnamenti di Cristo. Perciò don Bosco «educò i suoi giovani a volere e ad amare: a volere il bene sempre e dovunque: ad amare Iddio, ad amare il prossimo»⁶⁰².

Per giungere a tale meta, in linea generale, il direttore degli oratori salesiani individua tre linee direttive, che in una lettera ad un ex allievo, Gregorio Garofoli, definisce come le tre effe: «fuga dall'ozio; fuga dai compagni che fanno cattivi discorsi o danno cattivi consigli; frequenta la confessione e comunione con fervore e con frutto»⁶⁰³. L'errore che il ragazzo compie, pertanto, è identificabile come l'azione che si allontana da questi suggerimenti; è l'errore coincidente con un'azione mossa da un animo volto all'egoistico raggiungimento di un qualche beneficio, incurante dell'altrui presenza e delle altrui necessità; è l'errore di chi non ha compreso che «la prima ricchezza e la sola vera ricchezza è il santo timore di Dio»⁶⁰⁴. Detto ciò, ricordandoci anche della necessaria abilità che l'educatore deve possedere nel saper comprendere ogni singolo ragazzo, diviene chiaro che il metodo preventivo si deve appoggiare alla ragione e alla religione come «gli strumenti di cui deve costantemente far uso l'educatore, insegnarli, egli stesso praticarli se vuol essere ubbidito ed ottenere il suo fine»⁶⁰⁵. Acquisiti tali strumenti, i giovani hanno la giusta attrezzatura per affrontare da soli il cammino di vita che li aspetta e nei momenti difficili, «venendo il momento del disinganno, ricordando allora la carità colla quale furono trattati, ritornano in sé, pensano ai buoni consigli ricevuti, all'affetto che venne loro dimostrato»⁶⁰⁶. La carità, pertanto, come regola d'oro dell'agire umano, grazie alla quale è possibile, in virtù anche dell'uso dell'intelligenza, dirigere il proprio cammino. Certo è che essa non va confusa con il buonismo più cieco o con il lassismo in campo pedagogico; all'opposto, essa diviene il fulcro dell'intervento educativo teso a correggere un errore nei ragazzi, tanto che a volte «la carità che s'infiamma, che corregge l'errore sembra crudele, inumana proterva»⁶⁰⁷.

Giungiamo ora ad una nuova e importante sottolineatura circa la pedagogia di don Bosco, con particolare riferimento alla sua concezione del concetto di errore. Il clima che il Santo desiderava si respirasse all'interno degli oratori era quello domestico. Ciò perché

⁶⁰² O. DEL DONNO, *Don Bosco. L'educatore di vocazione*, Casa Editrice Nicola Ugo Gallo, Bologna, 1963, p. 38.

⁶⁰³ G. BOSCO, *Epistolario*, Vol. II, op. cit., p. 252.

⁶⁰⁴ G. BOSCO, *Epistolario*, Vol. I, op. cit., p. 395.

⁶⁰⁵ G. BOSCO, *Il metodo educativo*, op. cit., p. 8.

⁶⁰⁶ Ibidem, pp. 75-76.

⁶⁰⁷ O. DEL DONNO, *Don Bosco. L'educatore di vocazione*, op. cit., p. 358.

egli riteneva la famiglia la prima e più importante agenzia educativa ed i genitori gli educatori che, più di altri, influivano sullo sviluppo dei minori. Infatti, nella preparazione degli educatori che avrebbero lavorato all'interno degli oratori, don Bosco non perdeva occasione per ricordare loro che il modello ideale cui ispirarsi nel lavoro erano le figure genitoriali, esortandoli in questo modo: «Voi non dimenticate mai che rappresentate i genitori di questa cara gioventù (...). Se perciò sarete veri padri dei vostri allievi, bisogna che voi ne abbiate anche il cuore»⁶⁰⁸. Il ruolo educativo così inteso assume straordinaria importanza, dato che sul suo positivo svolgimento si basa la crescita del ragazzo, il quale avrà sempre di fronte agli occhi l'esempio dei genitori e degli educatori come primo modello di comportamento e di relazione. Don Bosco credeva così fermamente in tale assunto base, da affermare, parlando di ragazzi che avevano commesso errori, che «nella poca sottomissione di questi tali, noi medesimi avevamo sempre una parte di colpa»⁶⁰⁹. Si vede bene come all'educatore non vada comunque attribuita l'intera colpa, ma solo una parte; infatti, alla persona non viene tolto quello spazio di libertà che le è connaturato e che il religioso, proprio in quanto tale, identifica con il libero arbitrio, concesso da Dio agli uomini. Altrettanto chiaramente, però, il fondatore degli oratori comprendeva bene che specialmente nei primi anni di vita, quando i minori non hanno ancora ottenuto capacità critica e autonomia decisionale, l'esempio delle persone che si prendono cura di loro possiede una forza persuasiva straordinaria, dato che si gioca anche sul piano affettivo. È per questo che la coerenza diviene un dovere morale per chi si prende cura dei ragazzi e che «esistere come educatori significa elevarsi verso l'autentico essere, ridurre al minimo lo scarto fra quello che si è e quello che s'insegna»⁶¹⁰.

Date le considerazioni finora effettuate, come reagire all'errore? Don Bosco, in realtà, diversamente da quanto precedentemente affermato, non elimina i castighi, ma attribuisce loro una nuova dimensione. Innanzitutto, la punizione deve prendere ispirazione dall'esempio divino e «la correzione secondo Dio è un atto di carità squisita che rende palese la nostra fiducia nei giovani»⁶¹¹. Quello che più di tutto importa nella punizione non è essa stessa e l'atto concreto nel quale si palesa, ma che ai ragazzi sia chiara la logica per la quale essa viene inflitta. Lo stesso atto punitivo può avere conseguenze opposte, se nasce da motivazioni differenti e se i ragazzi si accorgono di tale discrepanza. Ne consegue che l'innovazione portata da Giovanni Bosco sul tema in

⁶⁰⁸ G. BOSCO, *Il metodo preventivo, con testimonianze ed altri scritti educativi inediti*, op. cit., p. 120.

⁶⁰⁹ G. BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, op. cit., p. 308.

⁶¹⁰ O. DEL DONNO, *Don Bosco. L'educatore di vocazione*, op. cit., p. 318.

⁶¹¹ *Ibidem*, p. 352.

questione «non sta tanto nella presentazione di una diffusa casistica dei castighi, quanto nei motivi e nelle suggestioni più generali che la ispirano»⁶¹². In nessun istituto salesiano, infatti, esisteva un prontuario di punizioni da far seguire a determinate mancanze; quello che gli educatori dovevano conoscere erano le ragioni per le quali giungere ad una particolare sanzione o ad un'altra, nonché come applicarla. Fra le linee generali messe in risalto dal Santo vi era che «il castigo, come le medicine, si deve applicare solo per necessità e come ultimo rimedio»⁶¹³ e, proprio come la medicina, «il castigo non è dato se non (...) c'è speranza di qualche profitto per l'interessato»⁶¹⁴.

Ecco che esso si rapporta direttamente con la dimensione temporale del futuro, proprio perché in esso si vedranno i suoi effetti benefici. La correzione dell'errore, pertanto, non va giudicata per le sue pure e semplici caratteristiche costitutive ma per gli effetti che genererà. Cominciare a comprendere ciò porta a non adirarsi «per la correzione fatta o pel castigo minacciato oppure inflitto, perché in esso vi è sempre un avviso amichevole e preventivo che lo fa ragionare, e che per lo più riesce a guadagnare il cuore, cosicché l'allievo conosce la necessità del castigo e quasi lo desidera»⁶¹⁵. Tutto ciò diviene ancora più efficace se il ragazzo avverte lo stato d'animo che accompagna l'educatore nel momento della punizione, se si rende conto che in noi, come educatori, e «nelle parole è lontano ogni accenno di pena, ed è vivo solo il nostro dolore»⁶¹⁶. Questo passaggio lo porterà a separare la punizione da chi la impartisce, capendo che essa non dipende da questo ma da una logica superiore che impone tale azione. Così facendo, il ragazzo avverte anche di essere la causa di tale situazione. La presa di coscienza di ciò non vuole essere un atto che lo carica di eccessiva responsabilità, abbiamo già visto come qualsiasi errore dipenda anche da mancanze educative imputabili agli educatori, ma che conduce «l'anima ad ascoltare se stessa, a tendere l'orecchio verso le profondità inesplorate dell'essere, riconoscendosi colpevole; ecco l'univo, vero, efficace castigo»⁶¹⁷. In chiave più pratica, scendendo nell'atto concreto del trovare uno specifico castigo, don Bosco suggerisce soprattutto la calma. Egli dichiara di «aver veduto che raramente giova un castigo improvviso e dato senza aver prima cercato altri mezzi»⁶¹⁸. La ragione e la grazia devono essere i consiglieri dell'azione, non l'impeto di rabbia e il nervosismo. La

⁶¹² P. BRAIDO, *Il sistema educativo di Don Bosco*, SEI, Torino, 1962, p. 94.

⁶¹³ J.M. PRELLEZO, *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane (1883)*, in P. BRAIDO, *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, op. cit., p. 233.

⁶¹⁴ P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di don Bosco*, Pas - Verlag, Zürich - Schweiz, 1964, p. 180.

⁶¹⁵ G. BOSCO, *Il metodo educativo*, op. cit., p. 6.

⁶¹⁶ O. DEL DONNO, *Don Bosco. L'educatore di vocazione*, op. cit., p. 354.

⁶¹⁷ Ibidem, p. 360.

⁶¹⁸ G. BOSCO, *Il metodo preventivo, con testimonianze ed altri scritti educativi inediti*, op. cit., p. 121.

riflessione conduce a rifiutare, sia perché moralmente inaccettabili sia perché praticamente inefficaci, i castighi corporali, tanto che «è, insieme, comando sempre tenacemente ripetuto, quello di non dare mai castighi violenti e fisici»⁶¹⁹.

I suggerimenti guida offerti da don Bosco, sulle cui direttive si deve basare l'attuazione di un qualsiasi castigo, sono raccolti in sette punti⁶²⁰, i quali hanno lo scopo di evitare all'educatore stesso di commettere errori nello svolgimento della propria funzione. Questa constatazione diviene di importanza centrale nella pedagogia del Santo. È la prima volta, infatti, che si accetta l'idea che chi sbaglia non è detto debba essere per forza il minore; anche gli adulti investiti di responsabilità educativa possono agire in modo scorretto e provocare essi stessi danni ai minori. L'azione educativa diviene un compito particolarmente delicato perché, se svolta in modo scorretto, non solo può non dare frutti ma addirittura può peggiorare la situazione esistenziale dei ragazzi. Inoltre, l'azione educativa, qui più che in altri casi, diviene relazione, la quale può essere rovinata sia dall'educatore sia dall'educando. Se essa si costruisce fra i due, allora può essere distrutta da entrambi. Per l'uno e per l'altro è complicato gestire il rapporto con un'altra persona dotata di specifici desideri, speranze, emozioni, esperienze, che non possono mai essere conosciute fino in fondo.

Potremmo continuare a lungo con esempi circa l'attività concreta di don Bosco in campo educativo, ma non è questo il nostro scopo. Quello che ci preme sottolineare in conclusione, oltre all'aver posto in risalto cosa si intende con errore nell'educazione salesiana, è l'abilità, squisitamente pedagogica che il prete torinese ha dimostrato nel sapersi calare nel concreto dell'azione educativa, spendendo le proprie competenze e abilità direttamente sul campo, facendo diventare questo il primo banco di prova delle intuizioni pedagogiche. Don Bosco ha svolto l'«attività di educatore e, in qualche modo, di pedagogista»⁶²¹, avendo «compreso chiaramente che i valori sono nozioni astratte, mentre i modelli concreti, visibili sono affascinanti e convincenti»⁶²². È proprio questo ciò a cui egli puntava, vale a dire ad offrire un esempio concreto di vita che i minori potessero apprendere e riproporre alle nuove generazioni, giungendo così ad attivare un circolo virtuoso che creasse una società educante se stessa. Così come, nel campo lavorativo, aveva capito che «la formazione dello stesso calzolaio non poteva più limitarsi all'apprendimento stentato del leggere e dello scrivere se si voleva che egli fosse in grado

⁶¹⁹ P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di don Bosco*, op. cit., p. 180.

⁶²⁰ Per l'elenco completo si faccia riferimento al paragrafo dal titolo *Utilità del sistema preventivo* nel volume G. BOSCO, *Il metodo educativo*, op. cit., pp. 11-12.

⁶²¹ BRAIDO, *Il sistema preventivo di don Bosco*, op. cit., p. 47.

⁶²² B. FERRERO, *Genitori felici con il sistema di don Bosco*, Elle Di Ci, Leumann (TO), 1998, p. 50.

di diventare, a sua volta, maestro d'arte di altri apprendisti»⁶²³. È ora chiara la finalità del parroco di Valdocco, il quale voleva far sì che le persone divenissero risorse a se stesse e agli altri; ecco la dimensione politica dell'azione del Santo, considerando che «la parola “politica” in quel tempo coinvolge anche l'atteggiamento verso la “questione sociale”»⁶²⁴.

Al fine di proseguire la riflessione sul tema dell'errore da un punto di vista pedagogico, volgiamo la mente ad un'autrice che credeva talmente a fondo nelle possibilità educative che esso offriva da giungere a definirlo come «Signor Errore»⁶²⁵; stiamo parlando di Maria Montessori.

Ella, in forza della formazione medica che ne aveva contraddistinto gli studi universitari, si accosta all'errore seguendo una prospettiva alquanto differente da quella degli autori appena presi in considerazione. Quelli, abbiamo visto, ponevano attenzione alla dimensione comportamentale e, conseguentemente, morale. La Montessori, pur non tralasciando tale campo di riflessione, si concentra sulla crescita del minore nel suo complesso, tentando di comprendere il modo migliore per implementare le potenzialità dell'allievo. Questo è uno dei punti focali del lavoro educativo secondo il metodo Montessori, il quale fa sì che «le capacità intellettuali del bambino vengono enormemente aumentate; mentre nelle scuole tradizionali l'unico obiettivo è quello di accumulare nozioni nella memoria cosciente e non si offre al bambino nessuna occasione di aumentare i suoi engrammi con esperienze varie e continue»⁶²⁶. Un processo di crescita adeguato deve essere contraddistinto dalla possibilità, per il minore, di realizzare i sogni che lo determinano, di dar soddisfazione ai propri interessi e di potenziare quegli aspetti che, più di altri, sente essere significativi per se stesso. Già da questo momento si inizia ad intravedere una nuova forma di educazione, per la quale bisogna «andare prima alla scoperta del bambino e realizzare la sua liberazione»⁶²⁷. Il primo passo, vale a dire la scoperta del bambino, il suo essere persona unica ed irripetibile, è indispensabile per pensare ad un percorso che sia individualizzato e che si snodi indipendentemente dai programmi ministeriali rigidi e complessi, capaci solo di creare indottrinamento e di bloccare la creatività e la fantasia dei ragazzi. Sono questi, di conseguenza, a delineare il proprio percorso di crescita e a costruire il proprio sapere. Così facendo, la Montessori si poneva in opposizione alla tradizionale idea per la quale «era la madre (...) che insegnava

⁶²³ L. PAZZAGLIA, *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco (1846-1886)*, in F. TRANIELLO, *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino, 1987, p. 61.

⁶²⁴ T. BOSCO, *Don Bosco, una biografia nuova*, Elle Di Ci, Leumann (TO), 1979, p. 196.

⁶²⁵ M. MONTESSORI, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1953, p. 245.

⁶²⁶ M. MONTESSORI, *Come educare il potenziale umano* (trad. dall'inglese), Garzanti, Milano, 1970, pp. 37-38.

⁶²⁷ M. MONTESSORI, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1950, p. 147.

al suo bambino a parlare, a camminare, a ragionare. Ma non è la madre, è il bambino stesso che spontaneamente fa tutto questo»⁶²⁸.

A questa idea di educazione, di cui fra poco capiremo meglio le ragioni, si oppongono tutte quelle metodologie di insegnamento che inquadrano il ragazzo come figura passiva nel procedimento di trasmissione della conoscenza. Quest'ultimo, di solito, diviene semplice trasposizione di nozioni statiche che, solo con grande difficoltà, i ragazzi riescono ad applicare nella pratica e a sottoporre a valutazione critica. Una simile metodologia d'insegnamento, in generale, esalta la figura del docente, il quale pone limiti chiari ed evidenti al ruolo del minore. Questi si sente bloccato nella sua creatività ed esuberanza, perdendo man mano le qualità che gli sono naturali e divenendo una persona incapace di gestire nuove situazioni. Il minore cresciuto in quest'ottica riuscirà solo ad applicare schemi decisionali suggeriti da altri ed appresi come strumenti rigidi ed immutabili, proprio perché «tutti questi anni di studio, tutti questi anni di ascolto non hanno formato in lui un uomo con una volontà autonoma e una capacità di giudizio»⁶²⁹.

Per superare la situazione educativa tradizionale, la Montessori propone che si implementino sia la mente sia il corpo. Entrambi, a suo dire, cooperano allo sviluppo della personalità, tanto da chiedersi con stupore «come sia nata la teoria che per lavorare con le mani si debba avere una mente incolta, o che a una mente coltivata debba corrispondere l'incapacità di adoperare le mani»⁶³⁰.

La suddetta convinzione deriva dall'esperienza universitaria di studentessa in medicina e, più in particolare, dall'essersi misurata con la pratica di tale professione, che le ha mostrato «l'evidenza della continuità tra corpo e mente, dentro e fuori, pensiero e respiro, tra morte e vita»⁶³¹. L'idea di far interagire mente e corpo, per evitare il puro indottrinamento, deriva dalla convinzione che il contatto diretto con l'attività che si desidera praticare e per la quale si studia pone in rilievo situazioni, si devono risolvere e che sono state trascurate, anche perché numerose, durante lo studio teorico. Proprio qui la persona entra in gioco nella sua totalità, non per apprendere solamente ma per scoprire. La scoperta riguarda, per definizione, qualcosa che non si conosce e, pertanto, non può essere programmata, prevista o preventivata. Chiaramente, di fronte ad un problema si possono tentare varie soluzioni e si può presupporre che una o l'altra vada a buon fine, ma non si può sapere con certezza quale risulterà valida, altrimenti non avrebbe

⁶²⁸ M. MONTESSORI, *Educazione per un mondo nuovo* (trad. dall'inglese), Garzanti, Milano, 1970, p. 31.

⁶²⁹ Ibidem, p. 33.

⁶³⁰ M. MONTESSORI, *Come educare il potenziale umano* (trad. dall'inglese), Garzanti, Milano, 1970, p. 27.

⁶³¹ M.G. CORDA, *Maria Montessori e l'eredità di un percorso femminile*, in L. COMBA (a cura di), *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1996, p. 29

nemmeno senso provarne altre. Inoltre, di solito si pensa una soluzione e la si applica; nel caso non risulti efficace se ne cerca un'altra e la si verifica praticamente, attivando un processo di continua elaborazione e sperimentazione. Raramente, all'opposto, si pensano tante soluzioni per poi applicarle al caso in esame in modo sequenziale. Comunque, in entrambe le situazioni la scoperta conserva un qualcosa di misterioso e di ingovernabile da parte della persona; ciò porta ad affermare che «la coscienza nasce come una sfera fiammeggiante di fantasia. Tutto quello che l'uomo ha inventato, di materiale o di spirituale, è frutto della fantasia»⁶³². L'inventiva è quel motore che spinge la persona nel percorso di crescita, la attiva e la rende protagonista della propria storia. È esattamente questo il punto centrale della riflessione della Montessori, la cui «rivoluzione pedagogica è completata con la presentazione del metodo di auto-istruzione mediante il quale lo studente è chiamato a reagire con il proprio ritmo agli stimoli presenti nei materiali programmati»⁶³³.

L'innata capacità di autoregolazione permette al minore lo sviluppo più idoneo alle sue caratteristiche. La possibilità di imporre all'apprendimento il ritmo desiderato, con le giuste pause e senza l'ansia provocata dal sentirsi continuamente oggetto di valutazione, favorisce il positivo svolgimento dello stesso, incrementando l'acquisizione di conoscenze e migliorando la capacità di gestire situazioni nuove e differenti. Lo stesso concetto viene trasposto dalla studiosa sul piano della crescita fisica; ella, infatti, afferma che «se i bambini sono a contatto della natura, allora avviene la rivelazione della loro forza»⁶³⁴. Anche qui è ribadito il concetto per il quale l'uomo ha già insite in se stesso tutte le caratteristiche utili per affrontare al meglio il percorso che gli si staglia dinanzi; ancor di più, lo stato naturale gli consente di crescere nel pieno delle sue potenzialità: qualsiasi alterazione o imposizione peggiorerebbe il cammino intrapreso.

A questo punto viene spontaneo domandarsi quali sia il ruolo specifico dell'educatore o dell'insegnante. Innanzitutto, è chiaro che egli non deve imporre, opprimere o pretendere. La Montessori era convinta che, per giungere alla piena maturazione della persona, «dovevano essere allontanati (...) tutti gli ostacoli repressivi»⁶³⁵. Ecco quindi un primo compito: agevolare il cammino del bambino, creando le condizioni migliori per la sua realizzazione. Una volta organizzato l'ambiente, sia fisico sia emotivo, tenendo in considerazione il ruolo centrale attribuito alla fantasia e alla

⁶³² M. MONTESSORI, *Come educare il potenziale umano*, op. cit., 1970, p. 29.

⁶³³ A. SCOCCHERA, *Maria Montessori, quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 179.

⁶³⁴ M. MONTESSORI, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1951, p. 76.

⁶³⁵ M. MONTESSORI, *Il segreto dell'infanzia*, op. cit., p. 153.

scoperta, l'insegnante in ordine al bambino dovrà continuamente «colpire la sua immaginazione in modo da suscitare l'entusiasmo più acceso»⁶³⁶. Il coinvolgimento dell'alunno e la sua diretta partecipazione, che lo rendono autore primo del progetto scolastico ed educativo, sono il risultato positivo del progetto stesso, non le nozioni acquisite in quantità più o meno rilevante oppure la quieta adesione alle indicazioni e agli orientamenti proposti dall'educatore. La convinzione di ciò è così profonda che il ruolo stesso dell'insegnante, classicamente inteso, viene annoverato fra quegli ostacoli da rimuovere, proprio perché limitanti l'attività dell'alunno. È, pertanto, auspicata una inversione di tendenza, per la quale chi è attivo (l'insegnante) divenga passivo e chi è passivo (l'alunno) diviene attivo. Tutto ciò risulta chiaro dalle parole della stessa Montessori, la quale, in riferimento al metodo da lei proposto, dice che «la figura del maestro è stata una delle innovazioni che più hanno suscitato interesse e discussioni: cioè il maestro passivo, che toglie innanzi al bambino l'ostacolo della propria attività, della propria autorità, affinché si faccia attivo il bambino: e che è soddisfatto quando lo vede agire da solo e progredire senza attribuirne a se stesso il merito»⁶³⁷.

È ovvio che in un percorso di autoformazione così inteso, nel quale l'allievo occupa un posto preminente, il medesimo è fortemente esposto alla possibilità dell'errore. Infatti, la libertà di cui gode il minore garantisce il migliore sviluppo delle sue capacità, ma ciò non tutela dalla possibilità di errare, che, tuttavia, è vista come un momento altamente formativo. L'errore è una parte della ricerca stessa e non può essere evitato, soprattutto se si affronta un percorso nuovo che richiede azioni o soluzioni non testate in precedenza. È per questo che, di fronte ad un errore, non ci si deve scandalizzare e non si deve intendere questo come dimostrazione del cattivo svolgimento del percorso di crescita; anzi, è il segnale della partecipazione attiva del ragazzo, il quale non si propone come puro esecutore di regole ma come creatore delle stesse. L'unico ruolo riconosciuto all'insegnante è quello di stimolo della fantasia e della curiosità; pertanto, «una delle cose che, in ogni modo, (...) non deve fare è di interferire per lodare, punire o correggere errori»⁶³⁸. Con ciò non si vuol sostenere l'idea di lasciare i ragazzi in balia dei loro errori e del rischio. La studiosa ritiene valido, a livello educativo, l'imperativo di sorvegliare i ragazzi e le loro azioni, così da poter intervenire, una volta riscontrato l'errore, proponendo di nuovo la stessa situazione, per far sì che il ragazzo, mettendosi nuovamente in gioco, scopra da sé la via corretta, rendendosi così conto dello sbaglio commesso. Per la

⁶³⁶ M. MONTESSORI, *Come educare il potenziale umano*, op. cit., p. 29.

⁶³⁷ M. MONTESSORI, *Il segreto dell'infanzia*, op. cit., p. 147.

⁶³⁸ M. MONTESSORI, *La mente del bambino*, op. cit., pp. 243-244.

Montessori deve valere «il principio che non è importante la correzione, ma il controllo individuale dell'errore»⁶³⁹. L'accento è posto sul fattore individuale, poiché ogni percorso è strettamente privato, dato che viene definito dal ragazzo in prima persona. È impossibile immaginare un modo standardizzato di gestione degli allievi, che si adegui a tutti i casi riscontrabili. L'unica cosa comune è la logica presentata e che deve sottendere al lavoro educativo ogni qual volta si incontra un errore. Ad esso deve seguire il silenzio, che «lascia il campo della coscienza infantile intatto; e la lezione prossima potrà sovrapporsi efficacemente alla prima. Infatti, col far rilevare l'errore, si può condurre il bambino a uno sforzo per ricordare, ovvero allo scoraggiamento; e noi dobbiamo evitare per quanto possibile lo sforzo e la depressione»⁶⁴⁰. L'allievo deve percepire la naturalezza e la correttezza di commettere un errore, senza temerlo ancora prima che capiti e, soprattutto, provando soddisfazione e sentendosi apprezzato dopo averlo riscontrato e corretto. È proprio quest'ultima la dote migliore che uno studente può possedere, vale a dire la capacità di rielaborare ciò che è stato compiuto.

L'errore, il più delle volte, avviene nella sperimentazione e chi osa sperimentare mostra una intraprendenza intellettuale e comportamentale già di per sé degna di lode, in opposizione a chi per timore non osa uscire da schemi collaudati e ripetitivi. Più si osa più si incorre in errori e, come già detto, l'abilità fondamentale diviene quella di capire la struttura logica che ha condotto all'errore, per correggerla e trovare quella esatta. In questo modo si riorganizza la mente stessa del ragazzo ed aumenta la capacità di sapersi adattare a situazioni e condizioni nuove. Ecco perché la Montessori suggerisce di «avere verso l'errore un atteggiamento amichevole e considerarlo come un compagno che vive con noi e che ha un suo scopo»⁶⁴¹.

Da quanto detto, possiamo ricavare alcuni atteggiamenti pratici da spendere direttamente sul campo educativo. Innanzitutto, l'educatore deve comprendere che «è sull'ambiente che bisogna agire per liberare le manifestazioni infantili: il bambino si trova in un periodo di creazione e di espansione e basta solo aprirgli la porta»⁶⁴². Una volta fatto ciò, sarà lui stesso ad attivare il processo di crescita personale che deve compiere ogni essere umano, ma sempre secondo i propri tempi e le proprie modalità. Non bisogna commettere l'errore, però, di identificare l'alunno con gli oggetti o gli stimoli che gli offriamo, pensando che essi vadano ad influire direttamente sulla personalità. Infatti,

⁶³⁹ Ibidem, p. 246.

⁶⁴⁰ M. MONTESSORI, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Loescher & Co., Roma, 1913, p. 165.

⁶⁴¹ M. MONTESSORI, *La mente del bambino*, op. cit., p. 245.

⁶⁴² M. MONTESSORI, *Il segreto dell'infanzia*, op. cit., p. 146.

«delusione si dovrà provare quando si volesse capire il bambino studiando il materiale e non osservando il lavoro del bambino con il materiale»⁶⁴³. Ecco ciò che conta: l'osservazione da parte del maestro del comportamento dell'alunno. È quest'ultimo il vero oggetto di studio dell'educazione e dell'istruzione.

Ciò inteso, bisogna far sì che il bambino si senta libero di spaziare fra le più differenti attività, che mettano in gioco ogni aspetto e ogni risorsa della propria persona in modo libero. Pertanto, «qualunque attività d'intelligenza ci avvenga di osservare nel bambino, anche se ci sembra assurda o contraria ai nostri desideri (purché, naturalmente, non dannosa per lui), noi non dobbiamo intrometterci, perché il bambino deve completare il ciclo della propria attività»⁶⁴⁴. Bisogna lasciar fare sia le cose corrette sia quelle errate, poiché tutte sono parte integrante del processo di crescita. Dalla naturalezza di ogni azione del minore deriva il fatto che la maestra, «se il bambino sbagliasse, (...) non dovrà correggerlo, ma sospendere la sua lezione per ricominciarla in altro momento, in altro giorno»⁶⁴⁵. Ogni minore si deve sperimentare concretamente nell'apprendimento; l'insegnante deve capire che quello non può solamente ascoltare ma deve essere parte attiva della lezione, in ragione del fatto che il bambino «ha bisogno di vedere le cose per comprenderle»⁶⁴⁶.

Un'impostazione di questo tipo fa sì che l'allievo non si senta giudicato o valutato ma, all'opposto, si avverta come corresponsabile, insieme all'insegnante, della propria crescita. Tale sensazione, almeno nei ragazzi più intraprendenti e responsabili, attiva un circolo virtuoso di crescita che rende possibile il controllo del proprio operato; e «se nella pratica della vita scolastica renderemo sempre possibile questo controllo degli errori, saremo sulla via della perfezione»⁶⁴⁷. Il percorso che così si struttura, grazie al ruolo primario ricoperto dal minore, delinea «un metodo di educazione dove la scelta da lui fatta è guida alla costruzione, e la sua vivacità vitale agisce da controllo dell'errore»⁶⁴⁸.

Quanto sostenuto dalla Montessori, abbiamo ormai ben compreso, richiede che al ragazzo sia assicurato uno spazio di libertà entro il quale si possa mettere in gioco. Questo non significa che al minore è concessa qualsiasi cosa; anzi, «in una scuola montessoriana non si ammette che la libertà esca fuori da un sistema di regole e di

⁶⁴³ A. SCOCCHERA, *Maria Montessori, quasi un ritratto inedito*, op. cit., p. 18.

⁶⁴⁴ M. MONTESSORI, *La mente del bambino*, op. cit., p. 159.

⁶⁴⁵ M. MONTESSORI, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, op. cit., p. 164.

⁶⁴⁶ M. MONTESSORI, *Dall'infanzia all'adolescenza* (trad. dal francese), Garzanti, Milano, 1970, p. 42.

⁶⁴⁷ M. MONTESSORI, *La mente del bambino*, op. cit., p. 249.

⁶⁴⁸ M. MONTESSORI, *Il segreto dell'infanzia*, op. cit., p. 191.

prescrizioni, cioè dall'ordine che è una forma data all'attività, non una barriera»⁶⁴⁹. Il ruolo dell'educatore consiste nel saper orientare lo sviluppo spontaneo del ragazzo, lasciando che l'attività si svolga nella più totale autonomia quando ciò potenzia le virtù del minore; intervenendo e proponendo nuove situazioni educative quando l'agire del minore comporta rischi che potrebbero risultare deleteri per lo stesso. L'educatore deve trovare la propria dimensione d'intervento in relazione alla situazione specifica. Proprio «qui risiede appunto l'arte educativa, nel saper misurare l'azione di aiuto allo sviluppo della personalità infantile»⁶⁵⁰, affinché la crescita sia il più naturale e spontanea possibile.

La Montessori non ammette l'impiego di premi e punizioni, «in quanto estranei al travaglio spontaneo dello sviluppo del bambino» e poiché «sopprimono e offendono la spontaneità dello spirito»⁶⁵¹.

In conclusione, abbiamo visto che per la studiosa l'errore è l'indicatore di un percorso di crescita, lungo la via della sperimentazione diretta da parte del minore. Questi non ha paura di tentare e di cambiare direzione, una volta riconosciuto lo sbaglio. La perfezione, all'opposto, è il simbolo di una vita spesa entro confini ben precisi e molto ristretti, all'interno dei quali si verificano esperienze limitate e previste, che in nessun modo generano nuove conoscenze ed implementano le capacità soggettive.

Jerome Seymour Bruner è psicologo contemporaneo nato a New York nel 1915. È importante sottolineare la sua formazione per comprendere appieno le idee che ha sviluppato nel corso della sua carriera e per giustificare la scelta di prendere in esame uno psicologo all'interno di un lavoro di stampo pedagogico.

L'attività scientifica di Bruner ha avuto oggetto privilegiato d'attenzione il processo di apprendimento, il quale subisce l'influsso determinante dei fattori socio-culturali. In ciò si differenzia da J. Piaget, secondo il quale la preminenza va attribuita ai fattori genetici. I due studiosi, però, condividono l'impostazione di base, tanto che il lavoro dello psicologo statunitense può essere considerato uno sviluppo originale di quello dello psicologo svizzero. Per Bruner «l'apprendimento consiste in parte nel separare la regolarità ricorrente che va identificata da questi elementi di interferenza. Quanto è maggiore il numero di elementi di interferenza (...) tanto più difficile sarà l'identificazione della regolarità»⁶⁵². L'attenzione posta sul concetto di frequenza è giustificata dal fatto che il

⁶⁴⁹ A. SCOCCHERA, *Maria Montessori, quasi un ritratto inedito*, op. cit., pp. 185-186.

⁶⁵⁰ M. MONTESSORI, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, op. cit., p. 168.

⁶⁵¹ M. MONTESSORI, *La mente del bambino*, op. cit., p. 244.

⁶⁵² J.S. BRUNER, *Psicologia della conoscenza. Percezione e pensiero* (trad. dall'inglese), Armando, Roma, 1976, Vol. 1, p. 289.

legame necessario che lega due variabili, e che può essere identificato quale causa di un evento, viene determinato grazie alla rilevazione della frequenza, presunta assoluta, con la quale due fenomeni si presentano consecutivamente e secondo uno stesso ordine, il che dovrebbe condurci a sostenere che la prima variabile è causa della seconda. Quando una persona riesce a identificare ed isolare un legame di questo tipo si verifica l'apprendimento, dato che si entra a conoscenza di una relazione valida universalmente, non importa se riguardante un fenomeno specifico, come può essere la resistenza di un particolare modello di automobile ad un urto frontale, o un fenomeno generale, quale la legge di gravità. Insomma, apprendere significa attivare la propria mente per poter prevedere ciò che avverrà.

L'educazione è quel procedimento che, sfruttando le conoscenze sul comportamento umano e sulla mente umana, fa sì che l'insegnante implementi nell'alunno la capacità di scoprire la frequenza degli eventi e il nesso causale che li lega. Ecco che l'educazione prende l'avvio dalla conoscenza della struttura stessa della mente umana, per poter agire nel modo più appropriato sulla persona nel suo insieme. Educazione come attivazione dell'allievo. Per questo Bruner è d'accordo con «gli sforzi attuali dell'educazione, che insistono sui processi più che sui contenuti, o più precisamente, sull'attività, la partecipazione e l'esperienza piuttosto che sull'acquisizione di informazioni»⁶⁵³. All'esatto opposto si colloca la tradizione scolastica, tanto che l'autore statunitense definisce «un mistero epistemologico la ragione per cui l'educazione tradizionale ha così spesso posto l'accento sull'estensività e sull'ampiezza a scapito dell'intensività e della profondità»⁶⁵⁴.

L'obiettivo di riempire il più possibile le menti dei ragazzi con un'elevata quantità di dati non attiva quei meccanismi fondamentali che conducono alla scoperta e all'interiorizzazione di una conoscenza. La conoscenza, va da sé, può riguardare sia una nozione sia un'azione, perciò concerne tanto il sapere teorico quanto quello pratico. Sia che ci riferiamo all'uno o all'altro dei due ambiti, il procedimento che conduce alla conoscenza non cambia. Ma ciò che ancora più conta mettere in risalto è proprio il fatto che essa non può essere considerata come un dato acquisito e messo in memoria. All'opposto, la conoscenza si modifica di continuo, divenendo sempre più approfondita e sfaccettata, dato che uno stesso oggetto può essere studiato da discipline differenti che ne osservano peculiari aspetti. Si rafforza così l'idea che «se noi insegniamo una determinata

⁶⁵³ J.S. BRUNER, D.R. OLSON, *Apprendimento per esperienza diretta e apprendimento per esperienza mediata*, in F. DEVA (a cura di), *Pedagogia strutturalista*, Paravia, Torino, 1982, p. 105.

⁶⁵⁴ J.S. BRUNER, *Psicologia della conoscenza. Percezione e pensiero*, op. cit., p. 615.

disciplina, non è certo allo scopo di creare piccole biblioteche viventi su tale disciplina, ma piuttosto allo scopo di portare uno studente a pensare per proprio conto (...), a partecipare al processo di creazione del sapere. Conoscere è un processo, non un prodotto»⁶⁵⁵.

Proprio qui i termini apprendimento ed educazione trovano il loro punto di più profondo contatto. Lo scopo dell'educatore o dell'insegnante è l'autonomia dell'allievo, raggiunta tramite l'attivazione e lo sviluppo di quelle abilità che lo rendono cosciente di ciò che accade a sé e alle cose nel mondo. L'educazione è fruttuosa quando il ragazzo prende coscienza degli avvenimenti e, a sua volta, può costruire conoscenza in ordine ad essi, divenendo autore del proprio percorso di crescita. Affinché questa sia globale deve coinvolgere tutte le dimensioni della persona che accrescono la conoscenza. Per Bruner, esistono «tre modi di conoscere caratteristici dell'umana attività conoscitiva - per azione, per immaginazione e per simbolo»⁶⁵⁶. L'esperienza del ragazzo, pertanto, deve giocarsi su tutte queste dimensioni; solo così scaturirà una conoscenza il più completa possibile dell'oggetto in analisi e avverranno una continua verifica ed un ulteriore perfezionamento degli strumenti conoscitivi a disposizione.

Considerato quanto detto, possiamo comprendere perché l'autore statunitense riassume i termini apprendimento ed educazione sotto la voce istruzione, la quale non coincide con il nozionismo o con la pura attività scolastica ma indica l'integrità dell'esperienza umana di crescita. Se l'istruzione fa leva su strutture conoscitive comuni e conosciute, allora avrà caratteristiche universali e le linee direttive che la ispirano saranno valide, a prescindere dall'alunno e dalle determinanti spazio-temporali della situazione entro la quale si svolge l'evento educativo. Se si comprende la dinamica di tale evento e se ne estrapolano le leggi che lo governano, sarà chiaro per l'insegnante come gestire il rapporto con l'allievo e come favorire la sua crescita. Questa, ormai è chiaro, è autoapprendimento favorito dalla persona che ha in carico il minore. Si capisce bene perché Bruner giunga ad affermare che la «teoria dell'istruzione è prescrittiva, nel senso che formula regole concernenti il modo più efficace per raggiungere una determinata conoscenza o abilità»⁶⁵⁷.

All'opposto, però, si staglia la tradizione pedagogica, la quale ha avvalorato il nozionismo come obiettivo primo della pedagogia e «ha condotto a ignorare parzialmente le conseguenze dei mezzi d'istruzione, in opposizione ai contenuti di questa istruzione»⁶⁵⁸.

⁶⁵⁵ J.S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione* (trad. dall'inglese), Armando, Roma, 1967, p. 114.

⁶⁵⁶ J.S. BRUNER, *Il significato dell'educazione* (trad. dall'inglese), Armando, Roma, 1973, p. 44.

⁶⁵⁷ J.S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, op. cit., p. 74.

⁶⁵⁸ J.S. BRUNER, D.R. OLSON, *Apprendimento per esperienza diretta e apprendimento per esperienza mediata*, op. cit., p. 104.

Il processo conoscitivo, secondo il nostro autore, trova il suo punto di massima espressione nella scoperta, ma questa non può essere l'unica fonte conoscitiva, benché sia il mezzo per cui essa avanza. Infatti, se ogni persona dovesse, da sé o con l'aiuto di altri, riavviare il processo, partendo da zero, non avremmo mai significativi avanzamenti. È per questo che l'uomo ha elaborato un differente e fondamentale mezzo di trasmissione. Infatti, «nella cultura la primissima forma di apprendimento essenziale alla persona che diventa umana non è tanto la scoperta, quanto l'avere un modello»⁶⁵⁹, ed è proprio quest'ultimo che consente la crescita della comunità scientifica e lo sviluppo della cultura. Ciò che più di ogni altra cosa distingue il mondo animale da quello umano risiede nel fatto che la persona cresce «in una cultura le cui funzioni principali sono la conservazione e la trasmissione dell'apprendimento passato»⁶⁶⁰. Entrare in contatto con un modello elaborato precedentemente da altri non vuol dire poterlo automaticamente applicare ad ogni situazione che ne esige l'impiego.

Le situazioni che richiedono l'applicazione pura e semplice di un modello, alle cui variabili vanno solamente sostituiti i dati relativi al caso in esame, rappresentano una minima parte dei problemi con cui si entra in contatto. La maggior parte di essi, all'opposto, postula, innanzitutto, la verifica dell'applicabilità di un modello e, spesso, l'impiego sequenziale di più paradigmi. Ciò impone la comprensione della logica che struttura il modello e, di conseguenza, «la comprensione della soluzione deve precedere la sua produzione. Ciò significa che il bambino deve essere capace di riconoscere una soluzione di una classe determinata di problemi prima di essere capace egli stesso di produrre senza aiuto le fasi che conducono ad esso»⁶⁶¹.

Compreso ed interiorizzato un modello, restano da affrontare due problemi essenziali e già anticipati: saper intrecciare più modelli per la soluzione di un singolo quesito; saper elaborare nuovi modelli per situazioni irrisolvibili con quelli già a disposizione. Tali attività possono essere svolte grazie ai tentativi che l'uomo intraprende e che sottopone a verifica. Secondo lo psicologo newyorchese, la strutturazione di tali tentativi avviene grazie a due strumenti, l'intuizione e l'analisi. Infatti, «in ogni campo dello sforzo intellettuale si possono distinguere due comportamenti che di solito sono ritenuti diversi: uno è intuitivo, l'altro analitico (...); in generale l'intuizione è meno rigorosa per quanto riguarda la prova, più visuale o iconica, più orientata all'intero problema che ai

⁶⁵⁹ J.S. BRUNER, *Il significato dell'educazione*, op. cit., p. 113.

⁶⁶⁰ J.S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, op. cit., p. 177.

⁶⁶¹ J.S. BRUNER, *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino* (trad. dal francese), Armando, Roma, 1992, pp. 134-135.

particolari, meno verbalizzata rispetto alla giustificazione e basata sulla fiducia nella propria capacità a operare con dati insufficienti»⁶⁶². Dalla citazione appaiono chiari i limiti dell'intuizione. Essa, proprio perché avviene sulla base di una modica quantità di dati dalla quale si estrapola una legge universale, esclude di principio qualsiasi velleità di certezza; ma, d'altro canto, è la più concreta possibilità di scoprire relazioni sconosciute utili a spiegare fenomeni incomprensibili. Infatti, è proprio lo sguardo d'insieme del problema che consente la comprensione dello stesso. All'opposto, un'eccessiva attenzione alle componenti del sistema in esame preclude la possibilità di uno sguardo d'insieme utile a porre in risalto la relazione fra variabili correlate anche se non in modo diretto. Quest'abilità, tipica dell'essere umano e che aumenta esponenzialmente la propria efficacia con l'aspirazione a risolvere questioni sempre più complesse, stimolata dal puro desiderio di eccellere, fa sì che «ogni atto creativo può elevare l'uomo a nuova dignità»⁶⁶³. Certo è che la potenzialità dell'intuizione deve misurarsi con i limiti stessi che la delineano. Essa, infatti, ha una struttura plastica che non può essere descritta secondo passaggi logici e sequenziali e, pertanto, è anche difficile da sviluppare e potenziare. È esperienza comune il fatto che «non appena ci si impegna nella ricerca delle condizioni della creatività ci si imbatte nel paradosso e nell'antinomia»⁶⁶⁴.

Le idee innovative nascono a volte in momenti di intensa concentrazione e altre volte quando meno ci si pensa; alcune volte si è padroni dell'oggetto, altre è quello che ci attrae a sé e con un particolare magnetismo influisce sul il nostro agire; inoltre, l'immediatezza dell'intuizione risoltrice si scontra con i lunghi tempi di compimento dell'opera. Quello che più stupisce, però, è il fatto che, in questa poca chiarezza relativa allo svolgimento del processo conoscitivo, «la nostra prima intuizione, di fronte a una nuova materia di osservazione, spesso si riduce ad una sensazione di "erroneità" o di "giustezza"»⁶⁶⁵. Ecco che il giudizio più complesso, riguardante la coincidenza fra ciò che si pensa sia e ciò che in realtà è, avviene immediatamente, divenendo il riferimento per i passaggi conoscitivi successivi, nonostante l'incertezza che lo riguarda sia molto elevata. Il più delle volte, infatti, la dimostrazione che cerchiamo di elaborare in riferimento ad un quesito è, in realtà, il tentativo di sostenere con validi argomenti l'affermazione fatta dall'intuizione, non un'analisi distaccata dei dati a nostra disposizione. Proprio qui entra in gioco l'attività intellettuale analitica.

⁶⁶² J.S. BRUNER, *Il significato dell'educazione*, op. cit., p. 129.

⁶⁶³ J.S. BRUNER, *Il Conoscere. Saggi per la mano sinistra* (trad. dall'inglese), Armando, Roma, 1968, p. 41.

⁶⁶⁴ Ibidem, p. 49.

⁶⁶⁵ J.S. BRUNER, *Il significato dell'educazione*, op. cit., p. 133.

La coscienza dei limiti dell'intuizione pone in essere la domanda sulla modalità più adatta di gestione di tali spazi di incertezza. L'unico strumento concreto a disposizione dell'uomo è proprio la suddivisione analitica della questione, fino a giungere ai dati essenziali che la costituiscono. Ciò permette di verificare che le relazioni individuate, a livello macro, siano sostenute dalla coincidenza, a livello micro, delle variabili determinanti il problema. Il processo può essere paragonato all'intuizione, di fronte ai pezzi di un puzzle, dell'accostamento di due di essi, procurata dalla visione del colore, con il suo tono e le sue sfumature, dei tasselli. In seguito, prima di tentare l'aggancio concreto, se ne osservano i contorni per verificarne la possibile coincidenza e l'opportunità di passare alla composizione pratica della parte del puzzle. In quest'ottica, «l'analisi precisa e rigorosa è la garanzia contro l'errore»⁶⁶⁶; è un sistema di verifica necessario per sostenere con vigore le nostre idee e per disporci serenamente a cambiarle nel caso in cui non siano avvalorate da essa.

Una volta convinti che il processo conoscitivo si struttura in questa direzione e compreso il ruolo sia dell'intuizione sia dell'analisi, risulta chiaro che «l'intuizione non sfruttata che non va in nessun luogo e non approfondisce se stessa con ulteriore ricerca nelle varie materie (...) è in qualche modo insufficiente a portare la persona al pieno uso delle sue capacità. L'intuizione è un invito ad andare oltre - sia intuitivamente sia analiticamente. Noi ci occupiamo infatti di educare la gente a progredire in questo modo»⁶⁶⁷.

Bruner, da vero psicologo strutturalista, concentra la propria attenzione sul processo conoscitivo e sul suo potenziamento come momento educativo della persona. Questa può essere considerata matura quando conosce e governa il processo di collaborazione fra intuizione ed analisi che porta a nuove conoscenze, ne vede i limiti e ne sa prevedere i possibili errori. L'errore, per lo psicologo di New York, non ha nulla a che fare con il piano morale dell'azione ma esclusivamente con lo strutturarsi della valutazione, la quale trova nell'esperienza concreta il proprio banco di prova e verifica. Ogni giudizio esprime il legame fra almeno due variabili e la sua esistenza ogni qual volta esse sono presenti, pertanto esprime una regolarità; di conseguenza, l'errore è sostenere una regolarità dove essa non sussiste.

L'educatore, nello stimolare l'attività conoscitiva dell'allievo, deve utilizzare i mezzi a sua disposizione affinché sia ridotta al massimo la possibilità di commettere errori. Per fare ciò, deve far sì che l'esperienza conoscitiva tocchi tutte le dimensioni della persona.

⁶⁶⁶ Ibidem, p. 130.

⁶⁶⁷ Ibidem, p. 136.

Ecco che «gli effetti di un modello, dal punto di vista dell'informazione, sono molto più importanti quando la dimostrazione è legata ad una rappresentazione simbolica appropriata, come quando si fornisce un certo numero di regole mnemoniche. "Il peso del corpo sullo sci in avanti", questa frase associata alla dimostrazione, renderà quest'ultima più comprensibile, l'allievo sa a che cosa deve far attenzione. Ma ciò non permetterà ancora allo sciatore di non commettere più errori: una esperienza diretta si impone per cristallizzare questa istruzione»⁶⁶⁸. Se difficilmente si può prescindere dall'esperienza concreta come strumento indispensabile di conoscenza, è altrettanto vero che, utilizzato in modo accurato, «il pensiero (...) è un sostitutivo dell'azione, in cui l'alto costo dell'errore è sorprendentemente ridotto»⁶⁶⁹. Il pensiero, quindi, come mezzo per prevedere e anticipare i rischi concreti che l'azione comporta. Ciò, inoltre, arreca un ulteriore beneficio; infatti, compresa l'esistenza di un rischio grazie al semplice ragionare, accadrà che il preventivato alto costo dell'errore si mostrerà come «incentivo a un'osservazione più attenta della situazione di stimolo»⁶⁷⁰. Tale dinamica è estremamente importante, anche perché previene un effetto collaterale, alquanto frequente, dell'inferenza negativa. Quest'effetto può essere fatto coincidere con la mancanza di autostima a cui la ripetizione dell'errore può portare. In verità, rispetto al numero totale di previsioni, un'alta «proporzione di casi negativi (...) inevitabilmente affatica la capacità di inferire»⁶⁷¹. Ecco che, nonostante si comprenda benissimo la naturalezza dell'errore, è assurdo lasciare che esso avvenga in maniera sconsiderata, sperando che l'allievo impari da solo ad evitarlo e giunga a schematizzare la dinamica della mente.

Formare l'alunno significa far sì che egli sappia, innanzitutto, gestire nel modo corretto le intuizioni che ha, dando loro il peso che meritano e sapendo sottoporle ad un'accurata verifica, senza cadere nella facile tentazione di assolutizzarle per il fatto che un'intuizione, a causa della sua stessa struttura, non può essere contestata. Quali argomenti si possono trovare in opposizione ad un'affermazione fatta secondo un criterio che non prevede nessi logici e passaggi obbligati nel cammino che porta dai dati ad una tesi? Tenute in considerazione queste idee, è chiaro perché Bruner sostenga che «la scoperta, come la sorpresa, favorisce soltanto una mente ben preparata»⁶⁷².

⁶⁶⁸ J.S. BRUNER, D.R. OLSON, *Apprendimento per esperienza diretta e apprendimento per esperienza mediata*, op. cit., pp. 124-125.

⁶⁶⁹ J.S. BRUNER, *Il significato dell'educazione*, op. cit., p. 29.

⁶⁷⁰ J.S. BRUNER, *Psicologia della conoscenza. Percezione e pensiero*, op. cit., Vol. 2, p. 288.

⁶⁷¹ Ibidem, p. 204.

⁶⁷² J.S. BRUNER, *Il Conoscere. Saggi per la mano sinistra*, op. cit., p. 114.

Vale la pena, adesso, specificare il ruolo dell'insegnante, anche se ne abbiamo già in parte rilevato alcune caratteristiche. Egli, innanzitutto, deve favorire la scoperta e lo deve fare non concentrandosi sulle nozioni cui essa conduce, ma sul procedimento che la determina. Ciò significa porsi in opposizione al nozionismo che, troppo spesso, si riscontra nelle scuole, le quali valutano gli allievi sulla scorta di verifiche ed interrogazioni concernenti i dati acquisiti e non i procedimenti attivati. Per questo molti studenti, per esempio, conoscono il momento di inizio e fine della seconda guerra mondiale o quanti ebrei furono sterminati, senza saper il perché dell'odio nazista verso tale popolo. Una tale impostazione della scuola ha preso piede e si è affermata in quanto l'educazione tradizionale, ancora oggi, ha avuto la tendenza a «non tenere conto della competenza ritenendo questa implicita nell'impiego stesso dei mezzi di espressione, di comunicazione e di istruzione»⁶⁷³. Ciò non corrisponde alla realtà. La competenza, infatti, non è interna all'oggetto che la richiede né è posseduta per natura dal soggetto. Essa va costruita grazie allo studio e alla sperimentazione pratica, che si effettua nel campo d'indagine prescelto. Inoltre, essendo un'attività in cui ci si mette in gioco in prima persona, esige la capacità di sperimentarsi in situazioni nuove, entro le quali le competenze già possedute potrebbero non bastare per risolvere i problemi che si presentano.

Il processo di crescita personale, centrato sull'impegno diretto della persona, sottolinea l'idea di educazione quale Bruner ha proposto. Questa implica che «l'importanza attribuita alla responsabilità e all'iniziativa individuale, ad un atteggiamento di fiducia nella decisione e nell'azione personale, alla perfettibilità di se stessi, non fa che perpetuare, dopo l'infanzia, le più importanti motivazioni ad acquisire la competenza»⁶⁷⁴.

L'allievo, pertanto, va sollecitato a sperimentarsi, a credere in se stesso come fautore del proprio destino, nonché a non temere l'errore. Questa necessaria fiducia in se stesso, indispensabile ad un cammino di perfettibilità continua, non deve essere confusa con l'irrazionale senso di onnipotenza e perfezione tipico di chi, il più delle volte, giunge all'autodistruzione. Credere nelle proprie possibilità vuol dire essere convinti di poter migliorare rispetto alla posizione in cui ci si trova, anche se ciò non dà alcuna garanzia di raggiungere la perfezione assoluta o il massimo delle proprie potenzialità. Inoltre, ciò comporta la convinzione che un errore non conduce ad un giudizio negativo e definitivo in circa l'intero percorso che si sta affrontando; anzi, esso è un passaggio naturale che

⁶⁷³ J.S. BRUNER, D.R. OLSON, *Apprendimento per esperienza diretta e apprendimento per esperienza mediata*, op. cit., pp. 126.

⁶⁷⁴ J.S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, op. cit., p. 187.

permette di individuare le competenze ancora carenti e sulle quali è meglio intervenire e lavorare in profondità.

L'insegnante, nel tentativo di stimolare le facoltà dell'allievo, può impiegare essenzialmente due metodi, quello enunciativo e quello ipotetico. Da quanto messo in luce, risulta abbastanza immediato affermare che «soltanto la forma ipotetica può caratterizzare l'insegnamento che incoraggia la scoperta»⁶⁷⁵, proprio perché essa è centrata sul processo e sull'attività diretta del discente. Sulla base di queste indicazioni è facile intendere che l'insegnante è chiamato a lasciare al bambino la possibilità di agire di sua iniziativa. Solo in caso di necessità o di difficoltà, egli è tenuto ad intervenire⁶⁷⁶. Tutto nasce dall'interno del bambino stesso e sulla base delle sue caratteristiche viene gestito il processo conoscitivo, che non ha tempi scanditi da tappe sequenziali che devono rispettare scadenze prestabilite. Ogni cosa è giocata sulla curiosità e sul desiderio del ragazzo di apprendere e crescere. Per questo, Bruner attribuisce scarsa importanza «alle ricompense e alle punizioni "estrinseche" quali fattori di apprendimento scolastico»⁶⁷⁷. Questo non vuol dire che esse non debbano esistere, ma devono essere tipiche solamente di una primissima fase del cammino educativo, per trasformarsi nel tempo in ricompense intrinseche, «come quelle inerenti la soluzione di un complesso problema per conto proprio. Esiste poi un momento in cui, a un immediato riconoscimento per quanto è stato conseguito, dovrà essere sostituito un premio procrastinato. Quale sia il momento del passaggio dalla ricompensa estrinseca a quella intrinseca e da quella immediata a quella differita è ancora poco chiaro, ma tuttavia molto importante»⁶⁷⁸.

L'insegnante deve riuscire ad entrare nei processi più intimi e significativi dell'allievo, al fine di aiutarlo a sviluppare le competenze più generali, quelle spendibili nei più diversi campi del sapere e dell'agire. Spetta a lui far comprendere all'alunno la significatività dello sperimentarsi nella soluzione di problemi, acquisendo la capacità di elaborare modelli adeguati alla situazione, senza la necessità di ricorrere a modelli precedentemente strutturati da applicare in modo acritico. Sulla scorta di tutto ciò, si comprende che «l'importante non è che l'insegnante fornisca un modello da imitare, quanto che egli divenga parte integrante del dialogo interno dello studente, una persona, cioè, di cui egli desidera il rispetto, di cui vuol far sue le qualità»⁶⁷⁹. In questo processo di acquisizione dell'autonomia è chiaro che l'intervento correttivo deve essere svolto in un

⁶⁷⁵ J.S. BRUNER, *Il Conoscere. Saggi per la mano sinistra*, op. cit., p. 116.

⁶⁷⁶ Cfr. J.S. BRUNER, *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino*, op. cit., pp. 138.

⁶⁷⁷ J.S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, op. cit., p. 196.

⁶⁷⁸ Ibidem, p. 76.

⁶⁷⁹ Ibidem, p. 191.

ben determinato modo, dato che esiste «il pericolo che il discente possa abituarsi a dipendere continuamente dalla correzione del suo educatore; quest'ultimo deve perciò correggere il discente in una forma che gli consenta alla fine di assumere personalmente tale funzione correttiva»⁶⁸⁰. Tutto ciò è indispensabile per giungere alla vera indipendenza, cioè quella che riesce a gestire anche gli spazi di incertezza che richiedono l'abilità di modificare in continuazione il proprio percorso, senza che questo si arresti.

Esattamente come per Popper, anche per Bruner la conoscenza procede per prove ed errori, governata da un meccanismo di controllo determinato sulla base di un criterio di verità. Proprio per il fatto che la persona è coinvolta in modo così completo, possiamo sostenere che la vera conoscenza si genera solo grazie alla partecipazione diretta e che non si è «mai visto nessuno far progressi nell'arte e nella tecnica dell'indagine con mezzi diversi da un impegno diretto nell'indagine stessa»⁶⁸¹. È questa, pertanto, la strada sulla quale deve essere indirizzato l'allievo. Il ruolo del docente è avviarlo verso tale direzione, dato che non la si prende in modo spontaneo o per semplice imitazione; ciò significa «che l'uomo non può dipendere da un processo causale di apprendimento: egli deve essere educato»⁶⁸². Eccoci giunti al nocciolo della questione. Per Bruner quando parliamo di educazione ci riferiamo all'atto con cui si insegna ai discenti ad apprendere, portandoli a conoscere i meccanismi che permettono l'acquisizione di conoscenze tramite la scoperta diretta. In questo processo, l'errore dell'allievo è un incidente di percorso inevitabile visto che, come appena detto, si procede per prove, errori e controlli. Tuttavia, ciò non rappresenta un ostacolo insormontabile, giacché l'intervento dell'insegnante mira a far sì che l'alunno sviluppi la capacità di gestire tali situazioni, per proseguire verso il traguardo desiderato.

2. Discorso pedagogico e "positività" dell'errore

L'analisi degli autori appena effettuata spinge a sviluppare alcune riflessioni sul modo in cui il concetto di errore, in ambito pedagogico, è stato visto ed impiegato per fini educativi nel trascorrere dei secoli. Questo peregrinare fra momenti storici, luoghi ed idee differenti mette in risalto, nonostante la formazione e l'impostazione scientifica multiprospettiche degli autori, la positività dell'errore e le possibilità cui esso dà origine.

⁶⁸⁰ Ibidem, pp. 90-91.

⁶⁸¹ J.S. BRUNER, *Psicologia della conoscenza. Percezione e pensiero*, op. cit., p. 564.

⁶⁸² J.S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, op. cit., p. 178.

Innanzitutto, è utile suddividere gli autori considerati in due gruppi: il primo formato da V. da Feltre, J.-J. Rousseau e don G. Bosco; il secondo composto da M. Montessori e J.S. Bruner.

Il primo gruppo annovera fra le proprie fila educatori che hanno acquisito le proprie competenze e hanno definito la propria immagine direttamente sul campo, vivendo e lavorando a stretto contatto con i minori. Tali autori sono veri e propri pedagoghi, persone che hanno trovato nella pratica il senso ultimo dell'educazione alla quale, però, hanno fatto seguire un'attenta attività di riflessione, al fine di porre in luce i principii, spesso applicati intuitivamente, che regolavano il loro agire educativo. Un'attività educativa di questo tipo, proprio perché centrata sul rapporto interpersonale, si proponeva di curare, più di tutto, la crescita morale dell'individuo. Il fine era favorire lo sviluppo di una persona capace di instaurare relazioni umane basate sulla lealtà, la disponibilità, l'altruismo, la giustizia, l'uguaglianza e la disponibilità. Insomma, l'auspicio era che il minore riuscisse ad inserirsi positivamente nel tessuto sociale, divenendo parte integrante di esso e contribuendo a renderne più fitte e salde le maglie. Il percorso educativo di successo era quello che conduceva il singolo ad una situazione umana in cui sentisse come doveroso il fatto di prendersi cura dell'altro, di non approfittare della fiducia concessa o delle sue debolezze per trarne vantaggi personali. Diventava prioritaria la capacità di muoversi nello spazio di libertà proprio di ogni individuo e che a nessun educatore era permesso invadere, pena la trasformazione dell'educazione in determinismo.

Per gli autori citati, pertanto, l'essenza dell'educazione è l'«educazione alla e della libertà; obiettivo di piena maturazione dell'uomo, della capacità di decisione delle scelte consapevoli e responsabili di progetti di vita personali»⁶⁸³. Ciò sta a significare che l'educazione, nel prendersi cura direttamente di un singolo, si prende indirettamente cura di una pluralità di soggetti. Infatti, tutti trarranno beneficio se ogni singolo si saprà rapportare ad essa in modo positivo e propositivo, incentivando lo sviluppo del bene comune.

Come è stato più volte ribadito, proprio dalle relazione interpersonali nasce il grande tema della moralità ed è per questo che tale argomento di discussione tocca ogni essere umano. Tutti, infatti, siamo a contatto con altre persone e l'agire dell'una influisce, in modo a volte diretto altre volte indiretto, sull'agire dell'altra. Ecco che l'educazione, per gli autori considerati, è fondamentalmente educazione morale. Inoltre, il fatto di essere tutti persone credenti li porta a confrontarsi continuamente con i principii proposti e sostenuti

⁶⁸³ A. CHIONNA, *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 99.

dalla Chiesa. Questo implica che il loro agire pedagogico si avvicini moltissimo alle idee tipiche del personalismo cristiano, anche se questo è stato definito posteriormente rispetto alla loro esperienza. La dimensione religiosa, che impone il fatto di non sentirsi padroni indiscussi della propria vita, e la dimensione relazionale, che ci connette con gli altri, fanno sì che «educare moralmente in senso personale e sociale è condizione intrinseca del pensare teorico e pratico dell'educazione»⁶⁸⁴. L'errore, pertanto, riguarda essenzialmente questa sfera, sia che si parli del minore nel suo agire pratico sia che si tratti dell'educatore nel suo formare il minore.

L'agire del primo, anche se non dipende in modo deterministico da quello del secondo, ne è comunque il banco di prova fondamentale. Il vero fallimento dell'educatore consiste nell'attuare un progetto che non mira alla crescita morale del discente, il quale non viene giudicato sulla base delle proprie conoscenze ma del proprio agire. Va da sé che l'errore dell'educatore sta non tanto nell'applicare una tecnica educativa più o meno efficiente ma nel seguire un metodo irrispettoso dell'altrui persona, pertanto giudicabile negativamente sul piano morale. Sempre su questo piano, di conseguenza, deve essere cercata e trovata la positività dell'errore, vale a dire la possibilità di impiegare quest'ultimo come strumento di crescita.

È chiaro che, in tale ottica, bisogna muovere dal presupposto antropologico dell'uomo come essere fallibile, capace, però, di correggere l'errore commesso e di procedere oltre, lungo un cammino di perfettibilità. L'idea di persona come essere contemporaneamente spirituale e carnale rende ragione della natura umana, destinata sia all'errore sia alla possibilità di migliorare, ammesso che ve ne sia la volontà e l'impegno. Queste due ultime realtà rappresentano il vero banco di prova del valore di una persona ed il parametro fondamentale di giudizio morale rispetto ad esse e non solo all'atto compiuto.

Sebbene proveniente da un ambito estraneo a quello della riflessione pedagogica, risulta esplicativa l'affermazione che Juma Ikangaa, vincitore della maratona di New York nel 1989, fece in seguito a tale vittoria: «La volontà di vincere non vuol dire nulla senza la volontà di impegnarsi». Consapevoli della mancanza di scientificità di tale idea, ci piace proporla proprio perché essa deriva dall'esperienza pratica di una persona che, considerato il livello altissimo dei suoi avversari, non poteva concedersi distrazioni o pause se voleva competere alla pari con essi; a partire da una dotazione fisica naturale di un certo livello solo la volontà che porta ad un impegno assiduo può condurre al successo.

⁶⁸⁴ Ibidem, p. 169.

Similmente, tutte le persone normalmente capaci di intendere e volere possono agire correttamente, nonostante le tentazioni proposte dall'attrazione per una possibilità che arreca maggiori benefici personali. A questo punto, è la volontà, sulla base della conoscenza di ciò che è giusto, a condurci ad una determinata scelta, la quale, se viene assiduamente ripetuta grazie all'impegno, diviene col tempo abito morale, riducendo sempre più la possibilità di errore rispetto a quel particolare contesto.

Da un discorso di questo tipo sembra difficoltoso ricavare la positività dell'errore; esso può essere accettato e valutato relativamente rispetto ad una visione più ampia del cammino di crescita della persona, ma rimane comunque un atto negativo. Com'è possibile, pertanto, che un simile atto possa essere funzionale al perfezionamento dell'uomo? La risposta, secondo noi, sta proprio nel ruolo stesso dell'educatore e, in particolar modo, nella sua identità di funzione, la quale «si precisa ancor più quando è correlata a un certo soggetto. Nel nostro caso, il "chi è" dell'educatore professionale si chiarisce soltanto di fronte al "chi è" dell'educando»⁶⁸⁵. Pertanto, se il minore è colui che non riconosce il bene per poi poterlo scegliere o non comprende l'importanza di doverlo scegliere, allora l'educatore dovrà essere colui il quale lo conduce lungo il processo che porta alla coscienza di tali questioni.

L'errore, a questo punto, si palesa come il sintomo della non comprensione di quanto appena esposto e, proprio in quanto sintomo, rappresenta l'indicatore di un possibile intervento prima che la situazione degeneri e diventi irreparabile. Nel nostro caso la degenerazione è rappresentata dalla scelta errata che, ripetuta più volte, diviene abito morale, purtroppo negativo. Il riconoscimento immediato dell'errore, quindi, non sta ad indicare la fine di un processo negativo, ma il suo inizio e ciò, vale a dire la fase iniziale in cui si trova, rappresenta la possibilità del recupero di tale situazione, nonché la necessità di intervenire. Questa necessità è per l'educatore un dovere morale; infatti, considerando l'educazione come il processo tramite il quale una persona investita di responsabilità educativa si prende cura di un'altra in stato di necessità, affinché raggiunga una situazione di autonomia ed indipendenza, nel momento in cui l'educatore rileva l'errore e non interviene viene meno al suo mandato fondamentale, lasciando il minore in balia del rischio. È proprio questo l'errore principale che l'educatore, su questo piano della discussione, può compiere.

La difficoltà di riconoscere l'errore o quella di individuare la migliore tecnica d'intervento possono portare ad errori di tipo metodologico, mentre decidere di non

⁶⁸⁵ L. PATI, *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*, La Scuola, Brescia, 1990, p. 287.

intervenire, farlo in modo poco attento o incurante della scelta antropologica seguita rappresenta un vero e proprio errore morale dell'educatore. Ci pare molto difficile porre in luce un qualsiasi barlume di positività in situazioni di questo tipo, dato che l'errore dell'educatore lascia l'educando alla deriva e, al contempo, tale atteggiamento diviene esempio diretto, a conferma di un agire poco attento alla dimensione morale. L'unica positività, muovendo dal presupposto che la vita dell'uomo è un perenne cammino il cui unico traguardo è rappresentato dal naturale limite imposto dalla morte, può essere fatta coincidere con quella già posta in rilievo per l'educando, vale a dire l'idea di errore come sintomo che mette in luce un problema risolvibile. Certo è che a colui il quale ha in carico il benessere di una persona dovrebbe essere richiesto, come virtù principale, un elevato grado di rettitudine morale. Questa è la dote fondamentale di un educatore, affinché favorisca il raggiungimento dell'obiettivo principale per il minore, cioè la «formazione di una personalità indipendente, capace di affrontare e di superare le pressioni di gruppo e i condizionamenti negativi del contesto sociale»⁶⁸⁶.

La convinzione, ormai più volte sottolineata, della speranza incondizionata nella persona come essere sempre capace di crescere e riscattarsi dall'errore, non può farci accettare l'idea di affidare i minori bisognosi di una guida ad una persona che non presenta una certa maturità e stabilità morale, dato che moralmente non possiamo acconsentire di rischiare con la vita di seconde persone. È per questo che l'educazione non è un lavoro che può semplicemente essere appreso a livello nozionistico sui banchi di scuola, ma richiede una solida base definita da un pregresso cammino di crescita che ha condotto la persona a divenire moralmente retta. Tale cammino, è ormai ben noto, lo si realizza solo nell'agire pratico che conduce all'abito morale, il quale viene poi rafforzato dalla riflessione teorica.

Quanto detto è evidente fra gli autori del primo gruppo individuato, vale a dire V. da Feltre, J.-J. Rousseau e Don Bosco. Ci pare utile tornare per qualche istante sul loro pensiero, così da mettere in luce come la positività dell'errore da essi sostenuta sia strettamente correlata ad una scelta antropologica di stampo personalistico.

Il fondatore de "La Giocosa" sosteneva la necessità di formare sia la parte mentale-spirituale sia quella fisica dei ragazzi, affinché crescessero come persone complete. Proprio il forte legame fra esse, che costituisce un intreccio indissolubile, ci impone di tenerle contemporaneamente in considerazione e di averne cura senza stabilire una priorità d'intervento sia in relazione al tempo sia all'intensità dell'intervento. Certo è che

⁶⁸⁶ N. GALLI, «La riscoperta dei valori morali», in *Vita e Pensiero*, 1980, 9, p. 44.

per Vittorino da Feltre nessun successo scolastico o sportivo poteva compensare la negatività di una menzogna o dell'atteggiamento ipocrita. Nonostante ciò, l'educatore riteneva naturali errori e tentazioni, per cui parzialmente comprensibili, e, soprattutto, ciò rendeva doveroso l'intervento dell'educatore. Infatti, è l'impossibilità di evitare tali situazioni che impone, a chi già le sa gestire, di prendersi in carico chi ancora è soggetto ad esse. La condivisione di una condizione negativa mette in atto una rete di aiuto, affinché l'educatore si prenda cura dell'educando il quale, una volta raggiunta la maturità e l'autonomia, faccia lo stesso con altri.

L'intervento, proprio perché con la sua stessa realizzazione vuole trasmettere una modalità di rapporto umano, deve essere sempre guidato dall'amore e svolto con ponderazione, sia nel punire sia nel lodare. Anche la moderazione è uno dei tratti tipici del personalismo, nonché una delle quattro virtù cardinali, intesa come temperanza, cioè come capacità di governare il proprio istinto. Anche qui, pertanto, si ripropone quel particolare gioco tra istinto e ragione, forze correlate che, proprio in una vicendevole e contraria attrazione, creano un equilibrio che consente alla persona di crescere. Infine, vale la pena recuperare e calare nella riflessione ora in atto l'idea che V. da Feltre aveva nei confronti degli educatori moralmente non retti. Egli proponeva il loro allontanamento, dato che un animo non disposto al bene nell'educatore è la prima e più grave fonte di errore nell'educando.

Anche J.-J. Rousseau riconosceva nell'uomo la presenza contemporanea ed inscindibile della natura fisica e di quella mentale. Tale idea era tesa ad avvalorare la natura umana nella sua forma originale; proprio questa, infatti, è garante di una personalità sana, attenta agli aspetti fondamentali della persona e rispettosa di essi. Questa necessità di crescita può apparire contrastante con l'idea della perfezione che contraddistingue l'uomo quando si trova allo stato naturale, ma non è così. L'autore ginevrino, infatti, non poteva pensare che la forma umana trovasse la sua completezza nella condizione di ignoranza tipica del selvaggio o di chi non ha intrapreso alcun percorso di istruzione e vive allo stato brado.

A testimonianza di ciò vi è il fatto che, secondo Rousseau, «i semplici sono buoni ma non saggi; la saggezza autentica richiede la mediazione riflessiva, cioè la filosofia, anche se una filosofia non fatta di "sofismi" e di astrattezze, ma capace (...) di dare risposte agli angosciosi problemi della vicenda esistenziale dell'uomo nel mondo»⁶⁸⁷. La virtù dell'uomo naturale è proprio la bontà, in quanto virtù non ancora corrotta ma che non

⁶⁸⁷ R. GATTI, *L'enigma del male. Un'interpretazione di Rousseau*, Edizioni Studium, Roma, 1996, p. 124.

è detto non possa esistere all'interno di una società complessa, considerando il fatto che «la vita in società non è contraria alla natura, ma non è nemmeno naturale. Date le caratteristiche dell'uomo snaturato, la vita in società è necessaria. Ma questa necessità non proviene dalla natura, bensì dalla storia e dalla cultura»⁶⁸⁸. D'altro canto, sono proprio le relazioni interpersonali complesse che mettono a rischio la bontà, perché in esse vi è la possibilità che qualcuno avanzi pretese nei confronti di altri, provocando «una rottura dell'equilibrio originario: di quello desideri-bisogni come di quello natura-volontà»⁶⁸⁹. Con ciò si vuole porre in risalto il fatto che è la degenerazione di ciò che si avverte come necessario a cagionare un'alterazione negativa del comportamento umano e che il vero dramma personale coincide con la perdita di quello stato di bontà che contraddistingue ogni essere alla sua origine; una valutazione di tale tipo rappresenta un giudizio morale ed è proprio su questo piano che l'errore provoca i danni più evidenti e significativi.

L'obiettivo dell'educatore svizzero non era che i discenti imparassero un particolare lavoro, anche perché ogni ragazzo poteva apprendere qualsiasi professione, se ben educato. Ciò a cui egli puntava era la capacità di effettuare un giudizio morale retto e di comportarsi in accordo ad esso; ci stiamo riferendo a «quell'esigenza di autonomia morale che percorre l'intero *Emile* e che troviamo sempre fortemente presente in tutta l'opera di Rousseau»⁶⁹⁰. Non è ancora chiara, però, la ragione per cui le relazioni interpersonali complesse conducano alla degenerazione della condizione umana, anziché facilitare l'instaurazione una rete di mutuo aiuto che favorisca lo sviluppo di una società solidale.

Il passaggio che segue è uno dei più evidenti per quanto concerne i tratti in comune fra Rousseau e il personalismo. La natura umana, nonostante tenda naturalmente al bene, è ostacolata nel proprio moto da limiti costitutivi che la conducono, talvolta, a preferire ciò che è comodo per se stessi a ciò che è giusto fare. Questo è un tratto caratteristico di ogni persona, è ciò che dà avvio a rapporti centrati più sull'utilitarismo che sull'altruismo e che giustifica il sacrificio del bene altrui in favore del proprio. Ecco che «il tema della costitutiva finitezza umana, della sua "imperfezione", assunto come sfondo della riflessione sul male, costituisce un *leit-motiv* della filosofia *rousseauiana*»⁶⁹¹ e dà ragione della fallibilità umana. Quest'ultima è un limite costitutivo, ma non impone né il giudizio né la scelta negativa, semplicemente lascia spazio alla possibilità dell'errore. Questo spazio, entro il quale si colloca l'azione, è ciò che garantisce all'uomo la libertà, la quale si presenta come

⁶⁸⁸ M. FAZIO, *Due rivoluzionari: F. de Vitoria e J.-J. Rousseau*, Armando, Roma, 1998, p. 155.

⁶⁸⁹ L. LUPORINI, *L'ottimismo di Jean-Jacques Rousseau*, Sansoni Editore, Firenze, 1982, p. 103.

⁶⁹⁰ Ibidem, p. 54.

⁶⁹¹ R. GATTI, *L'enigma del male. Un'interpretazione di Rousseau*, op. cit., p. 70.

opportunità e rischio. Rischio, perché «il male (...) scaturisce dalla libertà, da una libertà che pone l'essere umano in grado in ogni momento e in ogni situazione di accettare o rifiutare le varie alternative di fronte a cui si viene a trovare; ma affonda anche nella natura, intesa come tendenza a cedere all'influenza dell'ambiente, delle circostanze, delle persone che ci circondano e che formano il *milieu* in ognuno conduce la sua esistenza»⁶⁹². Tutto ciò, se prende il sopravvento sulla capacità personale di giudicare e scegliere, può condurre alla degenerazione e all'alienazione. La libertà che accompagna la limitatezza umana è ciò che ci svincola da una situazione di perenne errore e ci consente di migliorare, lungo un cammino di perfettibilità non semplice ma percorribile. È così che il rischio diviene opportunità e definisce la condizione umana. Infatti, «libertà e perfettibilità vengono da Rousseau definite come due facoltà che dapprima suppliscono all'originaria carenza di istinto dell'uomo nei confronti degli altri animali e, in seguito, innalzano la sua condizione ben al di sopra della loro»⁶⁹³.

Secondo l'autore ginevrino questo processo, affinché non comporti troppi rischi, soprattutto nel periodo dell'infanzia, deve essere favorito da una figura adulta che funga da guida, ma che al tempo stesso renda il ragazzo protagonista della propria vita; in tale senso è stata generata l'intuizione della «perfettibilità umana tramite l'educazione. Ma questa dovrà essere "negativa", cioè a dire essa dovrà lasciare che il bambino apprenda tutto da se stesso»⁶⁹⁴. Indipendentemente dalla modalità di apprendimento e sviluppo, ancora una volta ci troviamo in accordo con il personalismo quando parliamo di perfettibilità dell'uomo, all'interno di un contesto esperienziale in cui «la fragilità si presenta come l'elemento centrale dell'esperienza del soggetto morale impegnato nella ricerca del "*bonheur*"»⁶⁹⁵. Infine, per sottolineare l'assonanza fra le idee di Rousseau e quelle del personalismo, dobbiamo richiamare l'atteggiamento fondamentale che deve accompagnare e che favorisce il cammino di perfezionamento, ricordando l'apertura di quest'ultimo all'errore.

L'uomo che cerca di migliorarsi, pur sapendo che la propria natura lo metterà sempre dinanzi al rischio dell'errore, non può che agire con prudenza, ponendo sempre in discussione ciò che pensa e fa, evitando la superbia, accettando le critiche e la possibilità di trovarsi nel torto. Nelle sue opere Rousseau sviluppa un «elogio dell'umiltà, di

⁶⁹² Ibidem, p. 98.

⁶⁹³ L. LUPORINI, *L'ottimismo di Jean-Jacques Rousseau*, op. cit., p. 105.

⁶⁹⁴ LÊ THÀNH KHÔI, *L'educazione, culture e società* (trad. dal francese), Latessa Editore, Catania, 1996, p. 347.

⁶⁹⁵ R. GATTI, *L'enigma del male. Un'interpretazione di Rousseau*, op. cit., p. 74.

quell'umiltà di cui parla il cristiano e che è il primo sentimento che deve nascere in noi dallo studio di noi stessi»⁶⁹⁶.

Come abbiamo potuto vedere, la scelta antropologica di fondo dell'autore ginevrino si accosta a quella del personalismo e, di conseguenza, anche il valore dell'errore viene considerato in rapporto alla possibilità di recuperare la situazione creatasi. Ancora una volta il discorso sulla positività dell'errore è aperto dalla sua ineludibilità, si snoda lungo la strada della libertà grazie alla possibilità della perfettibilità umana, che dà senso all'impegno costante nel trarre insegnamenti dagli errori commessi per non ripeterli e per evitarne altri, nella coscienza che nessun giudizio morale definitivo può essere fatto nei riguardi di una persona a partire da uno o più errori commessi. Ecco che in Rousseau «la concezione dell'uomo non è lontana da quella tipica del cristianesimo, specie in riferimento alla coppia concettuale libertà-fragilità (...). È come se Rousseau, almeno in parte nel suo pensiero, riprendesse, pur in forma originale e peculiare, l'immagine della condizione umana che viene dalla tradizione religiosa»⁶⁹⁷. Il giudizio morale, pertanto, si deve basare non sull'atto ma sulla volontà di compiere un'azione che si sa essere sbagliata.

Per quanto concerne don Bosco, non risulta complicato rilevare la sua spiccata affinità con il personalismo; dalla religione cristiana, infatti, egli ha tratto gli orientamenti principali per la sua opera educativa, così come Mounier ha fatto per la riflessione teorica. Il Santo muoveva dalla «fiducia nel potere educativo della religione»⁶⁹⁸, dato che in essa sono contenute tutte le indicazioni in riguardo all'agire moralmente corretto, che per don Bosco è il fine educativo per eccellenza, ciò che rende una persona degna di lode ed di stima. Per lui, il ruolo che la religione ricopre nell'opera educativa è talmente rilevante, da elevare le figure di Gesù e di Maria a esempio fondamentale d'azione. Pertanto, l'obiettivo fondamentale era quello di «far diventare fedeli gli uomini a Dio»⁶⁹⁹, far sì che il loro comportamento fosse ispirato all'esempio offerto dai Santi, i quali hanno seguito scrupolosamente i comandamenti e gli insegnamenti biblici per agire secondo giustizia e non cadere nell'errore, cioè nel peccato. Quest'ultimo è ciò che l'uomo deve riuscire ad evitare e, considerata la limitatezza della propria capacità speculativa e la debolezza della volontà, non v'è modo migliore che affidarsi alla sapienza e all'esempio divino. Il fatto che tale aspetto della vita fosse quello fondamentale per don Bosco è chiaro nell'impostazione che egli diede all'oratorio, il quale «doveva accogliere (...) non solo gli ignoranti per

⁶⁹⁶ Ibidem, p. 72.

⁶⁹⁷ Ibidem, p. 166.

⁶⁹⁸ O. SAGRAMOLA, *Educazione e pedagogia in Giovanni Bosco*, Sette Città, Viterbo, 2005, p. 36.

⁶⁹⁹ F. CRISPOLTI, *Don Bosco*, Libreria Editrice Internazionale, Torino, 1911, p. 110.

istruirli, ma i cattivi per migliorarli»⁷⁰⁰, tant'è che l'istruzione e la formazione lavorativa erano in funzione dell'acquisizione di uno stile di vita improntato alla responsabilità e alla convinzione che l'occupazione fosse il primo deterrente alla criminalità.

L'adesione a determinati principii, però, non deve essere semplice e passiva imitazione, ma comprensione delle motivazioni che sostengono l'agire orientato secondo particolari valori e non secondo altri. L'insegnamento cristiano, infatti, non è un corpo di regole semplicemente ispirato all'amore, ma il tentativo di dimostrare che tale valore deve essere il fondamento dell'agire morale. È per questo che «educare la ragione e con la ragione sembrava a don Bosco un buon punto di riferimento»⁷⁰¹, un fatto che favorisse l'acquisizione e l'interiorizzazione di uno stile di vita. Per essere convinti di qualcosa, infatti, non basta il peso dell'autorità che la sostiene, ma è necessario il convincimento personale, che si raggiunge, il più delle volte, grazie a motivazioni di tipo logico e sequenziale. La speculazione teoretica, però, come già detto tra le righe, non basta; serve qualcosa che dia concretezza a tutto ciò. Secondo l'educatore piemontese, «il lavoro è una salvaguardia della moralità. Il lavoro manuale educa soprattutto la volontà: il mettere in movimento il nostro organismo, insistere in uno sforzo prolungato, sostenere la fatica è educazione, è formazione della volontà»⁷⁰².

Così, nella vita dell'oratorio «l'insegnamento teorico e pratico vi si alterna lungo il giorno ed è col linguaggio dell'interesse e della ragione»⁷⁰³ che l'educatore conquista e incide in profondità sui ragazzi, cambiando in modo effettivo il loro modo di essere. L'esperienza educativa degli istituti salesiani mira a toccare tutti gli aspetti dell'esperienza umana, tenendo conto della loro interazione e dell'influsso che esercitano gli uni sugli altri, nonché della necessità di svilupparli contemporaneamente e sempre in modo che siano praticabili nella concretezza di ogni giorno. La speranza di chi educa è aiutare i ragazzi a diventare persone capaci di incarnare i valori cristiani e di spenderli attivamente nelle azioni di ogni giorno. Pertanto, «la scuola è per la vita non solo, come comunemente s'intende, nel senso che essa deve avviare e formare l'alunno per la vita, ma in un senso tutto suo, ed è che la scuola deve estendere la sua azione a tutta la vita attuale dell'alunno»⁷⁰⁴. Ne deriva che quanto viene trasmesso non può riguardare solamente

⁷⁰⁰ Ibidem, p. 111.

⁷⁰¹ M. PELLERÉY, *La via della ragione. Rileggendo le parole e le azioni di don Bosco*, in C. NANNI (a cura di), *Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani*, LAS, Roma, 1989, p. 27.

⁷⁰² A. SURACI, *Il lavoro nel pensiero e nella prassi educativa di don Bosco*, ISAG, Colle don Bosco (Asti), 1953, p. 51.

⁷⁰³ A. AUFRAY, *La pedagogia di S. Giovanni Bosco* (trad. dal francese), SEI, Torino, 1936, p. 60.

⁷⁰⁴ D.B. FASCIE, *Il metodo educativo di don Bosco*, SEI, Torino, 1927, p. 27.

l'istruzione; chiama in causa l'educazione, intesa come modo di sapersi comportare rettamente.

L'educazione si rivolge all'educando non come ad un essere cui vanno semplicemente trasmesse regole di comportamento alle quali si deve necessariamente adeguare; egli, all'opposto, è riconosciuto «come persona, individuo in formazione, che va rispettato, va studiato nel carattere fisico-psichico, va aiutato nella formazione autonoma»⁷⁰⁵. L'educazione di ispirazione cristiana attuata dal Santo rinuncia a qualsiasi pretesa di controllo che limita la libertà della persona; al contrario, vuole far sì che i ragazzi sappiano gestire questa nel modo più corretto. Ecco che il metodo educativo attuato «li rendeva liberi e responsabili»⁷⁰⁶, protagonisti della propria esistenza e futuri possibili educatori. Ciò era favorito dall'organizzazione stessa della struttura oratoriale, comprendente il modo in cui ci si doveva rapportare con i ragazzi, e «a base di tale struttura vi sono la persona, la libertà, l'amore, sorretti dalla fede in Dio»⁷⁰⁷. Notiamo che questi valori sono esattamente quelli tipici del personalismo, il quale antepone l'irriducibilità della persona a qualsiasi altra priorità. Il rispetto per la singolarità e l'irripetibilità dell'altro è talmente elevato, da connotare in un ben preciso modo il ruolo dell'educatore. Costui, infatti, con la sua opera tenta di prevenire il male, accompagnando il minore e favorendo l'acquisizione di quegli strumenti che gli saranno utili nella vita per procedere da solo e in sicurezza. Ne consegue che «quanto all'assistenza cui nelle Case salesiane è sottoposto il giovane, non bisogna credere che essa inceppi la sua libertà»⁷⁰⁸ in alcun modo; anzi, la rende più concreta e sostenibile da parte del minore. La libertà, infatti, può schiacciare e rovinare la persona se questa non la sa gestire, ponendosi dei confini che non sono limiti alla propria esperienza ma comprensione di ciò che è possibile fare, in quanto giusto o sbagliato. L'attenzione al singolo, però, non oscura l'importanza del gruppo sociale cui si appartiene; qui si nota la visione sistemica della società in cui la persona è inserita e che deve contribuire a mantenere viva.

Uno dei segreti fondamentali degli oratori salesiani era l'impegno a farsi carico dei più bisognosi, donando e ricevendo aiuto in modo incondizionato. Ciò crea una rete di solidarietà all'interno della quale è sempre possibile trovare la necessaria assistenza e che attiva uno scambio di informazioni, nonché una trasmissione di competenze, utile a favorire la crescita continua degli elementi che formano tale rete. È così che «si ha per la

⁷⁰⁵ R. TEOFOLI, *La pedagogia di don Bosco*, Edizioni Thyrsus, Terni, 1957, p. 15.

⁷⁰⁶ E. FIZZOTTI, *Amore affettivo e amore effettivo nell'esperienza educativa di don Bosco*, in C. NANNI (a cura di), *Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani*, op. cit., p. 27.

⁷⁰⁷ R. TEOFOLI, *La pedagogia di don Bosco*, op. cit., p. 19.

⁷⁰⁸ A. AUFRAY, *La pedagogia di S. Giovanni Bosco*, op. cit., p. 63.

prima volta un esempio di società comunitaria, ove ognuno è per se stesso, diventa se stesso, ma nello stesso tempo è per gli altri»⁷⁰⁹, rafforzando, oltre la persona, il sistema stesso.

La concezione positiva dell'errore in don Bosco, precedentemente illustrata, dipende direttamente da questa impostazione personalista che lo contraddistingue e che individua la persona come essere condannato ad errare, ma non condannato dall'errore, perciò capace di un cammino di perfettibilità.

Passiamo ora alla riflessione riguardante gli autori che formano il secondo gruppo evidenziato: M. Montessori e J.S. Bruner. In questo caso il loro agire educativo è stato preceduto da una riflessione sistematica sulla persona e sul suo sviluppo, delineatasi grazie ad un'attenta osservazione dei fenomeni che la contraddistinguono. Tale propensione è stata favorita dalla formazione di base dei due autori, vale a dire medica e psicologica, la quale ha sostenuto la trasposizione del metodo scientifico, già ampiamente applicato in tali discipline, nel campo della pedagogia. Il tentativo di studiare il percorso di maturazione dell'uomo, provando a mettere in rilievo le determinanti oggettive che guidano il suo cammino di crescita, non poteva che condurre allo studio dei processi di apprendimento, allo scopo di implementarne l'efficacia e favorire l'acquisizione di nozioni e competenze da parte del soggetto. In un'ottica di tale tipo, lo spazio riservato alla riflessione morale è assolutamente ristretto e concerne esclusivamente la liceità di determinate metodologie d'insegnamento. Il limite, di solito, è dettato dal buon senso, più che da un'approfondita riflessione filosofica, e coincide con il divieto di usare metodi coercitivi e violenti, in riferimento al fatto che la dignità e il benessere del ragazzo sono beni più preziosi rispetto al livello d'istruzione o competenza raggiunto. All'interno di tali confini il discorso diviene puramente tecnico e ciò libera il ricercatore da preferenze espresse in precedenza rispetto alla verifica concreta della validità di un metodo. Il ricercatore, vale a dire, dopo un'attenta osservazione della persona e delle sue caratteristiche, ipotizza una modalità d'intervento, per poi testarla, modificarla o cambiarla nel caso non sia efficace. La posizione del ricercatore, priva di preconcetti o idee da difendere, e la sua azione, esente da valutazione morale, fanno sì che vi sia uno spazio piuttosto ampio per il tentativo di nuove soluzioni e l'accettazione di errori nel metodo educativo attuato.

L'errore assume un peso ancora meno incisivo quando consideriamo la persona come un organismo sempre capace di azione e di riprendersi da una momentanea

⁷⁰⁹ R. TEOFOLI, *La pedagogia di don Bosco*, op. cit., p. 21.

situazione di stallo; insomma, quando la consideriamo come un sistema aperto. In questa prospettiva, inoltre, si ricava la positività dell'errore, il quale diviene indicatore di un metodo d'insegnamento che non garantisce risultati soddisfacenti, per limiti strutturali che possiede o perché inadatto ad una determinata situazione o persona. L'errore, pertanto, è positivo perché genera conoscenza, anche se indirettamente, sulla validità e sull'appropriatezza di un metodo, affinandone l'utilizzo e consentendo di migliorarne gli aspetti carenti.

Questo procedimento, visto che coinvolge entrambe le parti in gioco, maestro e discente, richiede da parte di quello la capacità di saper leggere i messaggi in uscita che questo, volontariamente o involontariamente, trasmette. Si verifica allora quel meccanismo di feedback di cui abbiamo già parlato e che si rende necessario in un approccio di tipo sistemico al tema dell'istruzione e dell'educazione. Vedremo tra breve come questi temi, in modo più o meno esplicito, si ritrovano negli autori ora in esame e come ciò permetta di considerare l'errore nella sua positività. Infine, possiamo ben comprendere che quest'ultimo dipenda in modo sempre marginale dall'allievo, il quale può presentare difficoltà nello svolgere un compito o nell'apprendere una competenza, ma la cui continua ricaduta sullo stesso passaggio dipende certamente da un metodo d'insegnamento che non è stato modificato o adattato alle sue capacità. L'attenzione viene centrata sul metodo perché in esso si può trovare l'errore, non nell'allievo, la cui risposta è una variabile dipendente in parte dallo stimolo che l'ha provocata ed in parte dalla struttura mentale del ragazzo, dalle competenze e dalle conoscenze già acquisite. Queste sono variabili indipendenti che l'insegnante deve riuscire a conoscere in modo completo, per poi regolarsi sulla base di esse che, proprio in quanto date ed imm modificabili in partenza, non possono essere ritenute cause di un errore o responsabilità del minore.

Per quanto concerne Maria Montessori, ella, come già ricordato, cominciò il suo cammino di crescita professionale nel campo della medicina e da essa ereditò l'impostazione positivista del lavoro, avendo «constatato di persona il valore della ricerca scientifica, fondata sui dati concreti e verificabili, tanto più in psichiatria, settore fino ad allora basato su interpretazioni viziate dai preconcetti, tra fatalismo e giudizi morali»⁷¹⁰. Il punto di partenza di una riflessione, pertanto, diviene lo studio analitico dei dati che compongono l'oggetto di studio, il quale viene scomposto fino a poterne osservare le componenti più semplici. Queste sono gli oggetti che, proprio in quanto estremamente semplici, possono essere valutati con certezza, evitando dubbi ed errori. Era però evidente

⁷¹⁰ G. HONEGGER FRESCO, *Maria Montessori, una storia attuale*, L'Ancora, Napoli-Roma, 2007, p.125.

all'autrice che uno studio di tale tipo non può coincidere con quello dell'oggetto di partenza, il quale è delineato non solo dalle componenti che lo strutturano ma anche dalle relazioni esistenti fra di esse. La capacità di rilevare tali legami nasce alquanto presto nella persona ed è un passaggio evolutivo innato. Già «il bambino della "materna" ha dunque tutte le precondizioni necessarie per assorbire i significati del proprio ambiente, per quanto complessa possa essere la trama delle loro interconnessioni»⁷¹¹. L'attività di ricerca, di conseguenza, prevede un sorta di doppia visione dell'oggetto, di cui quella centrata sulle relazioni appare la più completa, in quanto rileva dati che non sono presenti nelle componenti ma nel loro mettersi in rapporto vicendevolmente. Solamente un approccio di tale tipo può dar giustificazione di moti del sistema apparentemente inspiegabili, se ricondotti ad una sola delle sue componenti. Infatti, «tutte insieme conferiscono al sistema proprietà, che non sono la mera derivazione della somma delle note distintive delle varie parti ma risultano del tutto originali»⁷¹².

Se è vero che il bambino giunge spontaneamente ad una simile visione della realtà, è anche vero che l'estrema complessità caratterizzante tale approccio richiede una formazione specifica, la quale favorisca anche una visione complessiva e complessa dell'oggetto, utile a realizzare un'indagine pluriprospettica che non preclude alcuna possibilità. In quest'ottica «la scuola dell'infanzia (...) è chiamata a concorrere alla formazione di un bambino a più dimensioni, integrale, ecologico»⁷¹³, dove quest'ultimo aggettivo vuol significare la capacità di creare legami con il mondo circostante, prevedendo le conseguenze al fine di evitare o eliminare i risvolti negativi. Se l'auspicio fondamentale è che il minore sviluppi tale abilità, allora si richiederà questa all'insegnante come base di partenza per il suo lavoro. Esso, infatti, consiste nell'agevolare lo sviluppo nel minore di questo rapporto ecologico con il mondo, ponendo l'allievo nella condizione più consona per implementare tale competenza. Il quadro di riferimento del lavoro del maestro diviene il discente inserito nell'ambiente, in parte strutturabile. Per questo «il lavoro dell'insegnante comprende caratteri di natura organizzativa in quanto richiede anch'esso, entro una certa misura, la capacità di collegare e connettere una molteplicità di elementi in un insieme operativamente unitario e coerente con gli obiettivi voluti»⁷¹⁴. Ecco

⁷¹¹ N. FILOGRASSO, *Nuovi orientamenti: l'eredità di Maria Montessori e di Jean Piaget*, in A. SCOCCHERA (a cura di), *"Casa dei bambini" e nuova scuola degli orientamenti*, Anicia, Roma, 1995, pp. 27-28.

⁷¹² L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, op. cit., p. 40.

⁷¹³ F. FRABBONI, *Un bambino di nome Montessori: tutto Ambiente Autonomia Alfabeto*, in A. SCOCCHERA (a cura di), *"Casa dei bambini" e nuova scuola degli orientamenti*, op. cit., p. 18.

⁷¹⁴ C. SCURATI, *La professione insegnante nella scuola infantile*, in A. SCOCCHERA (a cura di), *"Casa dei bambini" e nuova scuola degli orientamenti*, op. cit., p. 71.

che la visione ritorna, ed in modo necessario, nell'attività dell'insegnamento, indipendentemente che si tratti dell'educatore o dell'educando.

Ogni sistema, per essere definito aperto, proprio come si auspica per quello educativo, deve prevedere il meccanismo di feedback, come illustrato nel secondo capitolo di questo lavoro. Anche ciò è previsto dal metodo Montessori. Il procedere dell'insegnamento non è scandito da tappe e passaggi fortemente strutturati nella sequenza e nel ritmo. Esso, pur rispettando alcune direttive fondamentali, si deve adattare alla situazione particolare cui si riferisce, in considerazione dell'alunno, dell'ambiente e anche dell'insegnante. Proprio a causa della peculiarità di ogni situazione, dettata anche dall'originalità di ogni persona, la Montessori sosteneva che «a ogni periodo evolutivo deve corrispondere, da parte degli adulti, un insieme di risposte adeguate, il più possibile indirette»⁷¹⁵. L'insegnante non si limita ad imporre determinate attività che favoriscano l'apprendimento nel ragazzo, ma tenta di rileggere continuamente la situazione che si è strutturata per ricalibrare la propria attività. Non può esistere un manuale fortemente strutturato per l'esercizio della professione insegnante, ma solo, come detto, direttive generali, grazie alle quali il maestro realizzerà concretamente il progetto educativo specifico per la situazione in cui si trova a lavorare.

Date tali premesse, è facile desumere che «decisamente sconfessabile appare ogni forma di rigidità metodologica; la rigidità del resto in ogni campo è sempre un limite; l'essenza del pensiero pensante è la sua flessibilità»⁷¹⁶. La complessità si rende ancora più profonda e il sistema dinamico per il fatto che «il bambino è libero di organizzare le sue attività, ma si definiscono (...) le condizioni entro le quali il bambino può esercitare la sua libertà: in altre parole, l'organizzazione dell'ambiente»⁷¹⁷. Ancora una volta, pertanto, è avvalorata l'impossibilità di un metodo pedagogico fisso che si snoda attraverso passaggi predeterminati. L'educazione, per Maria Montessori, è una missione sempre nuova, cosciente dei limiti che porta con sé ed aperta a continue modifiche. Deve essere per questo che ella «non ha mai mostrato interesse al proselitismo pedagogico o alle "conversioni" facili: proprio del suo carattere era l'atteggiamento di distacco nei confronti delle convinzioni altrui, educative o di altra natura»⁷¹⁸. Tutto quello che abbiamo finora detto non fa che rendere maggiormente evidente la concezione epistemologica che, anche

⁷¹⁵ G. HONEGGER FRESCO, *Maria Montessori, una storia attuale*, op. cit., p. 162.

⁷¹⁶ A. MELUCCI, *Il "metodo" educativo nella scuola infantile*, in A. SCOCCHERA (a cura di), *"Casa dei bambini" e nuova scuola degli orientamenti*, op. cit., p. 57.

⁷¹⁷ M.P. FINI PECCHIA, *Il metodo educativo della "Casa dei Bambini"*, in A. SCOCCHERA (a cura di), *"Casa dei bambini" e nuova scuola degli orientamenti*, op. cit., p. 46.

⁷¹⁸ G. HONEGGER FRESCO, *Maria Montessori, una storia attuale*, op. cit., p. 126.

se in modo latente, sta alla base dell'attività e dell'organizzazione delle scuole di colei che, più di ogni altra persona, è considerata a livello internazionale l'esponente di maggiore spicco della pedagogia italiana.

Ancora alcune parole ci sembrano però necessarie per avvalorare l'errore come possibilità di crescita. Dagli studi effettuati dalla Montessori, la persona, proprio in accordo con il personalismo, è composta da mente e corpo, ed entrambe le componenti devono essere considerate fondamentali per l'educazione. In ragione di ciò, «la lezione esclusivamente verbale non è sufficiente; sono necessari oggetti o, in mancanza di questi, immagini e simboli. Anche se la parola del docente conserva la sua importanza, solo con il fare concreto possono svilupparsi l'attenzione, l'abitudine e il comportamento consapevoli»⁷¹⁹. Ovviamente, per l'allievo il fatto di sperimentarsi concretamente lo espone a molti rischi, più di quanti possono essere presenti in una lezione frontale di tipo teorico; infatti, per agire correttamente sul piano pratico bisogna sia aver compreso cosa è necessario fare sia riuscire a farlo, il che richiede determinate competenze. I rischi aumentavano in ragione del fatto che la maestra non deve indirizzare il bambino lungo un percorso ben delineato ma, dargli gli strumenti necessari ed indicata la meta, è lui stesso a stabilire la via da percorrere, in base ai propri tempi e alle proprie caratteristiche. A causa di questa concezione di apprendimento, «è il bambino *scout*, piccolo "esploratore", che mirabilmente esce dalla penna di Maria Montessori»⁷²⁰.

Sicuramente, se l'insegnante è colui che offre gli strumenti e poi lascia camminare gli allievi, vi è il pericolo che questi si smarriscano, ma proprio questa è la grande possibilità pedagogica di un tale metodo. Smarrirsi lungo la strada che abbiamo scelto in prima persona vuol dire essere costretti a tornare sui propri passi, per comprendere a quale bivio è stata effettuata la scelta errata, tentando di capire cosa ci ha tratto in inganno e perché. L'insegnante deve offrire occasioni educative rispettose delle possibilità del ragazzo; presentare scogli da oltrepassare in virtù di uno sforzo e in seguito ad uno o più tentativi, senza che questi diventino eccessivi in numero, per da non creare senso di inadeguatezza o impotenza. Un'esperienza di tale tipo sviluppa «l'organizzazione responsabile e la pazienza nei confronti dell'imperfezione propria e altrui; l'ambiente preparato è come un "maestro indiretto": se si sbaglia, ci si riflette su e si ricomincia»⁷²¹.

All'opposto, se il maestro mostra l'errore senza che l'alunno si sia nemmeno accorto di averlo commesso, esporremo il secondo al rischio di ritenersi talmente incapace

⁷¹⁹ Ibidem, p. 124.

⁷²⁰ F. FRABBONI, *Un bambino di nome Montessori: tutto Ambiente Autonomia Alfabeto*, op. cit., p. 19.

⁷²¹ G. HONEGGER FRESCO, *Maria Montessori, una storia attuale*, op. cit., p. 162.

da non riuscire nemmeno ad avvertirsi nello stato di errore in cui è caduto. Se, invece, forniamo agli allievi gli strumenti per autocorreggersi, invitandoli a cimentarsi con questioni in riferimento alle quali possono non solo sbagliare ma anche recuperare da soli gli errori commessi, allora non servirà che «l'adulto metta costantemente in evidenza gli sbagli e li corregga. Anzi, l'atteggiamento giudicante è un attacco alle capacità maieutiche dell'essere umano, all'autostima del bambino»⁷²². Così, all'opposto, l'autostima aumenterà, dato che il ragazzo si avvertirà come risorsa per se stesso.

Il maestro diviene una sorta di supervisore che stimola il ragazzo e svolge una funzione di controllo generale, teso ad una minima tutela che garantisca l'incolumità e la positività del percorso di crescita. Questo si esprime nella forma più efficace e aderente alla natura umana quando la persona si sente responsabile della propria crescita e si attiva per implementare la proprie competenze e conoscenze. Su questa strada, «l'incoraggiamento a lavorare con uno o più compagni e l'assenza di giudizi verbali da parte degli adulti creano fiducia, eliminando la paura dell'errore, aumentando il desiderio di far meglio, in una sorta di competizione naturale con se stessi»⁷²³. Tutto ciò, è facile comprenderlo, concorre anche a rendere i minori maggiormente responsabili gli uni nei confronti degli altri e a creare quel senso di responsabilità civica tipica di chi avverte se stesso come membro partecipante di un gruppo, con il quale instaura uno scambio reciproco che accresce entrambe le parti in gioco.

L'educazione, possiamo notarlo anche in questa occasione, mira a far sì che il minore crei di sua mano continui legami di scambio con le persone e le cose che lo circondano, «nella prospettiva ideale della totalità e della saldatura tra società e natura e della crescente fiducia nell'uomo ed apertura sul futuro»⁷²⁴. È questa disposizione, spontaneamente positiva, nei confronti di quanto ancora deve essere, che consente un'educazione del tipo illustrato. Per essa l'errore è uno stimolo all'attività di ricerca e di auto-riflessione nella persona che l'ha commesso, l'ha saputo riconoscere e lo vuole riscattare nella speranza di non inciampare più in esso.

Facciamo ritorno, infine, sul pensiero di J.S. Bruner. Le idee dello studioso americano, l'abbiamo già notato, hanno non pochi punti in comune con quelle della Montessori. Entrambi parlano di educazione riferendosi alla formazione che avviene in

⁷²² Ibidem, p. 163.

⁷²³ Ibidem, p. 168.

⁷²⁴ G. CIVES, *La cultura infantile nella "Casa dei Bambini"*, in A. SCOCCHERA (a cura di), *"Casa dei bambini" e nuova scuola degli orientamenti*, op. cit., p. 118.

ambito scolastico, anche se rifiutano il semplice indottrinamento come obiettivo principale di tale istituzione.

Per Bruner «la scuola dovrebbe non tanto preparare alla cultura, ma far accedere alla cultura. E tale accesso si produce nella misura in cui lo studente riesce a far proprie le pratiche - strumentali, concettuali e sociali - di costruzione della conoscenza vigenti nel suo ambiente»⁷²⁵. Appare chiaro come l'educazione non potrà in alcun modo essere un processo determinato da un semplice trasferimento di nozioni; all'opposto, queste dovranno essere conquistate dall'allievo tramite la loro elaborazione, grazie ad un procedimento supervisionato dall'adulto e che coinvolge entrambe le parti in gioco. Ciò indica prima circolarità tra i due elementi costitutivi della relazione. Su tale legame di collaborazione fra maestro e allievo ferma l'attenzione di Bruner, per sottolineare la particolarità del processo educativo. Per lo studioso l'enfasi va posta non «solo sull'attività dei bambini e sul loro impegno ma piuttosto sull'elaborazione e la revisione delle loro idee, credenze, modelli e rappresentazioni in generale. Ma lontano dal minimizzare il ruolo dell'insegnante e dell'insegnamento, il costruttivismo rende l'insegnamento competente ancora più significativo»⁷²⁶. Nonostante la conseguente difficoltà di definire uno schema fisso del processo educativo, in considerazione anche del fatto che «Bruner ha sempre nutrito riserve nei confronti dei modelli formali della mente»⁷²⁷, egli tenta di individuare alcuni capisaldi, riscontrabili in modo costante, nella costruzione dell'educazione. Questa aspirazione proviene, probabilmente, dal suo essere «situato nella tradizione dei grandi pensatori pragmatisti e progressisti americani: William James, Charles Sanders Peirce, James Mark Baldwin, e sopra tutti, John Dewey. Le sue opinioni sono fondamentalmente in accordo con Dewey; i curricula che ha aiutato a creare, e le classi a cui insegnò e dalle quali prese ispirazione, si inseriscono comodamente sotto la rubrica dell'educazione progressiva»⁷²⁸. Anche da tale fatto si recupera l'idea di una formazione che non procede per comparti stagni, i quali trovano compimento nella loro illustrazione da parte dell'insegnante; all'opposto, si deve verificare un continuo approfondimento delle nozioni possedute e tale atto deve vedere gli allievi protagonisti. Essi devono essere in grado di affrontare questo percorso di crescita, mettendo in gioco il più alto numero possibile di competenze e intrecciando fra di loro le varie conoscenze possedute. Questo è l'unico

⁷²⁵ M. CESA-BIANCHI, A. ANTONIETTI, *Bruner. La vita, il percorso intellettuale, i temi, le opere*, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 19.

⁷²⁶ D.R. OLSON, *Education: the bridge from culture to mind*, in D. BAKHURST, S.G. SHANKER, *Jerome Bruner. Language, culture, self*, SAGE Publications, London, 2001, p. 113.

⁷²⁷ M. CESA-BIANCHI, A. ANTONIETTI, *Bruner. La vita, il percorso intellettuale, i temi, le opere*, op. cit., p. 20.

⁷²⁸ H. GARDNER, *Jerome Bruner as educator: personal reflections*, in D. BAKHURST, S.G. SHANKER, *Jerome Bruner. Language, culture, self*, SAGE Publications, London, 2001, p. 128.

modo per giungere ad una conoscenza, tanto che «l'intera comprensione di significato in conclusione giace sull'abilità individuale di usare ecologicamente le informazioni»⁷²⁹.

L'impiego del termine significato, al posto di nozione o conoscenza, deriva proprio dalla struttura stessa del processo che conduce ad esso. Se tale processo è giocato sull'intrecciarsi dell'azione di insegnante e allievo, allora il risultato non può essere previsto con certezza, dato che l'insegnante «sicuramente eccelle o sbaglia nell'essere in grado di formulare ipotesi circa le ipotesi del discente e nel convergere spesso con l'interpretazione del discente»⁷³⁰. Il processo conoscitivo, pertanto, può essere orientato ma non strutturato nel dettaglio. L'abilità del docente consisterà nel far sì che esso non derivi eccessivamente dal risultato ideale che si vuole ottenere, creando un particolare gioco di equilibrio fra la libertà dell'allievo e il controllo effettuato dal maestro. Nel caso del raggiungimento dell'obiettivo fissato, il percorso sarà tanto più efficace quanto maggiore sarà la prima e minore il secondo; chiaramente tale ideale sottostà al raggiungimento dell'obiettivo. Per questo garantire elevata libertà non significa offrire un pacchetto formativo di alta qualità.

Da quanto detto ci configuriamo un'idea di collaborazione fra le parti in gioco, che attiva un processo il quale, per se stesso, è cultura, dato che essa, come già ricordato, è un procedimento e non un dato. Si capisce altresì bene che «per l'autore l'educazione dovrebbe soprattutto essere un forum in cui si costruisce cultura e si impara a costruirla»⁷³¹. I risultati vanno poi continuamente ripresi in considerazione, sottoposti ad analisi ed approfonditi, dato che non possono mai essere considerati definitivi. Questo crea un movimento a spirale, determinato da una sempre maggiore profondità e una sempre più precisa centratura sull'oggetto in analisi. Non c'è dubbio che «il miglior modo di muoversi attraverso questa crescita a spirale è attraverso la creazione di una comunità che facilita la crescita del sé, in contrasto con un'istituzione che trasmette educazione»⁷³².

Il concetto di sistema e la sua funzionalità vengono continuamente avvalorate dall'idea di educazione che stiamo delineando, la quale richiede necessariamente una struttura sistemica al fine della sua realizzazione. Se il coinvolgimento del discente è indispensabile alla elaborazione della cultura e all'educazione del medesimo, allora bisogna «creare ambienti che incoraggino nei bambini entusiasmo vorace per l'apprendimento, amore per la conoscenza e la volontà di esercitare la loro intelligenza

⁷²⁹ E.S. REED, *Towards a cultural ecology of instruction*, in D. BAKHURST, S.G. SHANKER, *Jerome Bruner. Language, culture, self*, SAGE Publications, London, 2001, p. 120.

⁷³⁰ M. CESA-BIANCHI, A. ANTONIETTI, *Bruner. La vita, il percorso intellettuale, i temi, le opere*, op. cit., p. 131.

⁷³¹ *Ibidem*, p. 17.

⁷³² E.S. REED, *Towards a cultural ecology of instruction*, op. cit., p. 122.

creativamente e criticamente»⁷³³. Lo studente deve sentirsi sempre partecipe e coinvolto; tale sensazione è causata, oltre che da una predisposizione naturale, anche dalla strutturazione di un compito che deve «essere per il bambino sia divertente che di sfida, e allo stesso tempo anche abbastanza complicato da garantire che il suo comportamento potesse evolvere e cambiare nel tempo»⁷³⁴.

Considerando la migliore modalità di partecipazione dello studente al processo educativo, possiamo anche comprendere quale sia con esattezza il ruolo dell'insegnante, definito anche come tutor. Egli deve intervenire, favorendo l'attività di scoperta che il ragazzo dovrebbe compiere in prima persona, dato che questa è l'unica via per ottenere la vera appropriazione della conoscenza, tanto che «lo scopo dell'istruzione» è «quello di produrre una reale comprensione del mondo, ove per comprensione si intende la possibilità di collocare un fatto o un concetto entro una più generale struttura di conoscenza»⁷³⁵. L'attività del docente deve essere il meno invasiva possibile; egli deve continuamente verificare il livello dell'intervento da attuare, sottolineando il protagonismo dell'allievo e ritagliando per se stesso uno spazio apparentemente marginale ma in realtà fondamentale, in quanto responsabile delle esperienze di crescita di quello. La difficoltà principale del maestro risiede nell'essere capace di figurarsi i processi mentali che si stanno verificando nell'allievo, così da poter intervenire quanto basta per consentirgli la scoperta nel modo più autonomo possibile.

La sperimentazione dell'allievo, come ogni altro tipo di sperimentazione, implica la possibilità di imboccare strade che non conducono alla verità e che, pertanto, possono essere definite errori. Questi, però, hanno un valore fortemente relativo, proprio in quanto implicati nel processo di scoperta e per il fatto che non precludono nuovi tentativi di soluzione dei problemi. Invece, possiamo parlare propriamente di errore in riferimento al docente e alla sua capacità di indirizzare l'attività del discente. Quando questa scarseggia, diminuisce, al posto di aumentare, anche l'indipendenza del secondo, il quale, proprio in ragione dei continui interventi del primo, si sentirà incapace e destinato ad un legame indissolubile con esso. Questo legame, inoltre, sancisce la superiorità dell'uno e l'inferiorità dell'altro, generando frustrazione o rassegnazione. Da una ricerca svolta sulla figura del tutor si evince che, nello svolgimento della sua attività, «la maggior parte dei suoi "errori" con bambini di quattro anni era dovuta alla tendenza ad offrire più aiuto di

⁷³³ D. BAKHURST, *Reed on Bruner on education*, in D. BAKHURST, S.G. SHANKER, *Jerome Bruner. Language, culture, self*, SAGE Publications, London, 2001, p. 134.

⁷³⁴ M. CESA-BIANCHI, A. ANTONIETTI, *Bruner. La vita, il percorso intellettuale, i temi, le opere*, op. cit., p. 123.

⁷³⁵ *Ibidem*, p. 18.

quanto era permesso dalle regole»⁷³⁶. Gli errori sono probabilmente scatenati dall'ansia del tutor di trovare, nella risposta dell'allievo, conferme del proprio metodo educativo; infatti si verificano, in linea generale, nei confronti delle persone che si ritengono più bisognose d'aiuto. Pertanto tali errori sono scatenati da un processo di identificazione che in campo educativo è altamente deleterio, dato che mira ad avvalorare l'insegnante e non il discente. Ancora una volta l'errore del discente diviene positivo se visto come indicatore di un metodo d'insegnamento che presenta lacune; questa positività, però, si verifica esclusivamente nel momento in cui l'insegnante è disposto a mettersi in discussione, muovendo dal presupposto che l'unicità di ogni situazione educativa apre la porta a mille incognite praticamente impossibili da prevedere nella loro totalità ed interazione. Riconoscere nuovi errori è sinonimo di ampliare la casistica delle possibili opzioni riscontrabili nel processo educativo, approfondendone la conoscenza e rendendo più efficace l'attività futura di previsione e progettazione del progetto stesso. Se l'insegnante rifiuta di eseguire tale tipo di autovalutazione, decreterà la fine del proprio processo di crescita e, cosa ancora più grave, rinuncerà all'ideale di condurre l'allievo allo stato di maggiore autonomia possibile. Ciò facendo gli impedisce di divenire egli stesso educatore di altri e commette anche un errore morale, dato che lo limita nella sua piena realizzazione.

Dal quadro delineato, ed in particolar modo dal modo in cui gli autori intendono la positività dell'errore, scaturisce la possibilità di ricavare alcuni tratti della persona.

Credere nell'errore come possibilità significa partire dal presupposto dell'uomo come essere imperfetto. Egli, infatti, se fosse dotato di ogni virtù e capacità, non sarebbe soggetto ad errore. Vi potrebbe solo essere la volontà di arrecare un danno a se stessi o ad altri. Sennonché, come abbiamo visto, questo avviene solo nel caso in cui si è convinti che un simile atto possa essere definito giusto. Solamente la finitezza dell'essere, con la conseguente perenne incertezza del proprio giudizio e della propria scelta, unitamente all'idea di un cammino di crescita senza fine, il cui traguardo è inesistente e comunque non identificabile, consentono di accostarci all'errore come ad uno strumento che permette, in seconda battuta, un passo avanti nell'evoluzione personale che ogni persona dovrebbe tentare ininterrottamente di compiere durante la propria vita.

La condivisione di tale stato da parte di tutte le persone apre la strada, sul piano morale, al dovere di accettare «l'esistenza dell'errore, dell'imperfezione propria e altrui,

⁷³⁶ Ibidem, p. 130.

dell'incompletezza»⁷³⁷. Non si tratta di semplice constatazione. Accettare l'imperfezione umana vuol dire impegnarsi per recuperarla e offrire agli altri la possibilità di fare ciò, dinanzi ad ogni tipo di errore. Si apre così il campo dei valori, quali l'uguaglianza, la libertà, il perdono, il rispetto e l'aiuto reciproco, che delineano una ben precisa scelta antropologica. La persona spicca come essere contraddistinto dal bisogno di vivere all'insegna di una certa direttiva, nell'ottica fondamentale della responsabilità verso se stessa e verso gli altri. Da ciò deriva il fatto che, come per l'uomo, «anche per l'educazione vale l'idea di limite, soprattutto quando si correlano bisogni educativi e contesti sociali»; ciò significa «verificare gli spazi entro cui realmente si può agire e non alimentare ulteriormente la vena di nichilismo che pervade la nostra condizione storica»⁷³⁸.

Non vogliamo ricondurre al concetto di errore la giustificazione di un impianto antropologico e morale della persona. Ci preme invece porre in luce l'esistenza della corrispondenza fra una particolare scelta antropologica e la possibilità dell'errore come strumento educativo. L'accordo dato alla scelta antropologica personalista conduce anche al dovere di considerare un determinato fatto essenzialmente come una delle molteplici possibilità che si possono avverare, per valutarlo come corretto o errato solamente in un secondo momento ed in seguito ai necessari accertamenti, comunque sempre senza associare la valutazione conclusiva di tale fatto con quella definitiva rispetto all'autore di esso.

Credere nell'errore come possibilità significa anche sapere come impiegarlo al fine di porre rimedio ad esso e di migliorare la situazione preesistente. Infatti, essere convinti che l'errore sia una possibilità non significa necessariamente saperla sfruttare; per far ciò sono indispensabili competenze ed un assetto della relazione educatore-allievo o insegnante-alunno, in base al contesto di riferimento che stiamo analizzando, di un ben determinato tipo. Dalle riflessioni precedenti appare evidente la nostra preferenza per un'organizzazione lavorativa basata sulla concezione sistemica della relazione. L'idea che la parte più interessante del sistema consista nelle relazioni e non negli elementi che lo compongono crea movimento d'informazioni. Proprio quest'ultimo, che trova la sua forma più semplice nella circolarità tipica del movimento di feedback che si instaura fra effettore e recettore, permette una continua valutazione dell'azione in svolgimento. Da questo perenne aggiornamento ne consegue la possibilità di un intervento riparatore immediato, nel caso si ritenga errata la via intrapresa. Ciò tutela le parti in gioco dal rischio di un

⁷³⁷ P. APRILE, *Elogio dell'errore*, Piemme, Casale Monferrato (AL), 2003, p. 72.

⁷³⁸ A. CHIONNA, *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, op. cit., p. 21.

errore molto oneroso da recuperare e affina l'abilità di analisi, di valutazione e di previsione dei soggetti. Soffermiamoci un istante su queste ultime considerazioni.

Il meccanismo di feedback, continuamente attivato, è l'unica possibilità che abbiamo per rispettare l'imperativo morale di offrire all'educando la migliore educazione possibile. Se accettiamo l'idea fondamentale che nessun errore preclude il suo recupero e la successiva crescita personale, ciò non vuol dire che ci possiamo permettere sperimentazioni nei confronti di chi si trova in condizione di aiuto. L'offerta formativa va perennemente sottoposta a verifica e ricalibrato, se ci si accorge della possibilità di migliorarla. In ciò consiste «la funzione correttiva della ricerca dell'errore»⁷³⁹.

Il mettersi in discussione da parte dell'educatore non vuol dire avere poca fiducia nei propri mezzi, ma avere rispetto dell'educando e desiderare il suo bene più profondo. Inoltre, questa valutazione del processo educativo, che è anche autovalutazione del proprio operato, servirà da esempio per il minore, che imparerà a mettersi in relazione secondo le modalità e i valori presentatigli. Maggiore è la frequenza con la quale avviene il controllo, più alta è la possibilità di identificare errori minimi. Questo richiede l'abilità, che si affina con l'esercizio, di osservare i dettagli e di valutarli. Inoltre postula un'elevata preparazione specifica. Se è vero che esprimere un giudizio su una situazione nella sua complessità è arduo, è altrettanto vero che concentrarsi sulle sue componenti particolari richiede una conoscenza dettagliata dei fatti. Per esplicitare si pensi che quando sentiamo i freni della macchina fischiare, tutti identifichiamo il consumo eccessivo delle pastiglie come la causa di tale problema; in pochi però abbiamo effettivamente visto una pastiglia o la sapremo trovare e cambiare. Avere tale nozione e tale competenza, così da poter effettuare un controllo frequente della situazione, permetterebbe di non giungere alla situazione di pericolo dettata da una frenata inefficace, provocata dalla pastiglie consumate. Il possesso di precise cognizioni accresce anche la capacità di previsione, dato che è più probabile elaborare un modello veritiero nel momento in cui si ha a disposizione il numero di variabili più elevato possibile. In tale contesto si verifica quello che potremmo definire un paradosso, che suscita interessanti riflessioni sotto l'aspetto pedagogico.

Un modello altamente complesso implica l'esistenza di numerosi passaggi e il dovere di effettuare altrettanti controlli. Tutte queste procedure di verifica richiedono molte conoscenze e competenze, elevando così di molto la possibilità di commettere errori. Si presenta così la strana situazione per cui «la quantità di procedure e di strumenti

⁷³⁹ O. ZANATO ORLANDINI, *Educare all'errore, educare al cambiamento*, La Scuola, Brescia, 1995, p. 101.

necessari a eliminare un errore moltiplica le possibilità di sbagliare nell'esecuzione di quelle procedure e nell'uso di quegli strumenti»⁷⁴⁰. Nel tentativo di difendersi dall'errore, ci si espone ad esso in modo sempre più rischioso. Cosa fare? Dal nostro angolo di visuale occorre continuare ad approfondire e rendere più numerose tali procedure. In verità, pur se ci si espone a nuovi errori, questi risultano sempre più circoscritti, con conseguenze negative sempre meno pesanti. In tale modo risulterà più facile la correzione dell'errore e l'elaborazione di nuove ipotesi circa la soluzione del problema in questione.

Se ben pensiamo, «quello che chiamiamo progresso non è che il passaggio da civiltà a basso contenuto di errore, a civiltà ad alto contenuto di errore»⁷⁴¹, dove con ciò intendiamo proprio il fatto che la specializzazione e il progresso amplificano la possibilità di sbagliare, mentre lo stadio iniziale, in ragione della semplicità e scarsità delle procedure in atto, limita il rischio di non eseguire nel modo corretto le procedure necessarie; questo apparente vantaggio è chiaramente a scapito dei benefici che il progresso porta con sé. La concezione sistemica dell'interazione fra gli elementi e del progresso che si ottiene da essa è, a nostro parere, il modo migliore per perseguire lo scopo di commettere errori sempre meno rilevanti. Qualsiasi altra strutturazione di un sistema che mira alla costruzione di conoscenza, come potrebbe essere un'imposizione autoritaria delle nozioni o l'elaborazione individuale per un confronto finale, ci pone nella situazione di commettere con più probabilità errori rilevanti.

A livello pedagogico, da quanto rilevato possiamo ricavare alcune interessanti conseguenze. Nel rapporto educativo, indipendentemente dal fatto che si parli educazione in senso lato o di istruzione, dobbiamo rinunciare al sogno, utopico, di non commettere errori, a tutto vantaggio del perseguire l'obiettivo, realizzabile, di commetterne sempre di meno rilevanti. Ciò ha da riguardare soprattutto l'educatore nei confronti di se stesso e del minore. L'educatore, lungi dal mirare a trasformare quest'ultimo in una perfetta macchina capace di esprimere giudizi e compiere scelte incontestabili, è chiamato ad offrirgli strumenti necessari affinché giudizi e scelte siano oggetto di continue verifiche. Lo sviluppo nell'educando della coscienza dell'inevitabilità dell'errore rafforzerà l'idea dell'uomo come essere fallibile, in continua ricerca del proprio miglioramento, e agevolerà la tolleranza all'errore verso se stesso e verso gli altri.

In fase conclusiva è opportuno richiamare il modo in cui la riflessione antropologica e quella epistemologica interagiscono nell'elaborazione di una teoria pedagogica. Innanzitutto, identifichiamo quest'ultima come l'insieme degli orientamenti e delle idee

⁷⁴⁰ P. APRILE, *Elogio dell'errore*, op. cit., p. 85.

⁷⁴¹ Ibidem, p. 88.

necessari a strutturare un intervento educativo concreto, atto a portare una persona ad uno stato di maggiore maturità ed indipendenza rispetto a quello in cui si trovava inizialmente. Gli interventi, benché quelli realizzabili concretamente siano molteplici, non sono intercambiabili e devono essere soggetti a due livelli di controllo.

Il primo viene effettuato grazie alla scelta antropologica compiuta; questa stabilisce quali azioni educative sono moralmente accettabili e, fra queste, quali quelle presumibilmente più conformi all'idea di uomo che abbiamo.

Il secondo riguarda la struttura stessa dell'intervento prescelto e mira a verificarne l'efficacia e l'efficienza; l'intervento educativo, infatti, deve innanzitutto permettere il raggiungimento dell'obiettivo, ma deve farlo anche nel modo più utile per l'educando, affinché questi comprenda appieno il suo significato e da ciò ne consegua un cambiamento radicale, non legato alle circostanze che determinano la situazione particolare. Ecco che il secondo controllo è di tipo epistemologico e misura la sostenibilità scientifica dell'atto educativo.

La definizione di errore in ambito pedagogico si compone necessariamente delle definizioni di errore antropologico ed epistemologico, per trovare la sua dimensione precipua nella sfera pratica dell'azione. Infatti, nel campo dell'educazione «il successo di un sistema teorico non si misura in termini di consenso da parte della comunità scientifica ma in termini di poieticità (...) operativa e progettuale»⁷⁴². La teoria pedagogica, pertanto, deve partire da una coerenza di fondo con la scelta antropologica effettuata e in relazione ad essa si verifica il primo livello di correttezza; in seguito si effettua il tentativo di progettare un intervento che presenti il più basso grado raggiungibile di possibilità d'errore; infine nell'attuazione pratica si ha il banco di prova ultimo della correttezza della teoria pedagogica, identificabile come la coincidenza fra l'obiettivo che ci si prefigge e la condizione raggiunta dall'educando al termine dell'intervento.

La positività pedagogica sta nel poter recuperare l'errore come indicatore di miglioramento durante tutte le fasi che determinano l'elaborazione di una teoria, movendo dal presupposto dell'uomo come essere sempre capace di redimersi da esso e di proseguire nel proprio cammino di crescita all'insegna di precisi valori.

3. L'errore nella relazione educativa

Per capire quando possiamo riscontrare un errore nel concretizzarsi di una relazione educativa, dato che l'atto pratico è il livello sul quale essa prende forma,

⁷⁴² O. ZANATO ORLANDINI, *Educare all'errore, educare al cambiamento*, op. cit., p. 99.

dobbiamo innanzitutto comprendere cosa sia essa. Una volta determinate le caratteristiche che la definiscono, sarà possibile identificare l'errore come ciò che ne mina la struttura e inficia il procedimento educativo.

È di fondamentale importanza capire cosa intendiamo con relazione. Tale termine può essere definito come il rapporto fra persone, nel caso delle scienze umane, determinato da uno scambio. La relazione potrebbe avvenire in un'unica direzione, per il fatto che qualcuno trasmette e altri ricevono, ma ciò è molto raro; infatti, nella maggior parte dei casi, anche il flusso unidirezionale viene gestito in base alla risposta che si osserva nella persona ricevente, tramite l'ormai noto meccanismo di feedback, per poter regolare il flusso stesso. La relazione segue «lo schema iniziativa-risposta come struttura prevalente» e «la sequenza generata non è sempre lineare ma può incorrere in un incremento di intensità o nel fenomeno opposto»⁷⁴³. Se pensiamo alla relazione educativa autoritaria, notiamo che le decisioni sulla dinamica del procedimento sono prese esclusivamente dall'educatore, ma egli ne varia l'intensità in relazione a come l'educando risponde. Quest'ultimo non è in interazione attiva con il primo, ma ne modifica comunque l'attività, rendendo così la relazione un evento che, in qualche modo, necessita sempre il coinvolgimento di almeno due soggetti, aventi entrambi un certo influsso sullo scambio. Dalle riflessioni esposte nei capitoli precedenti, inoltre, abbiamo configurato la persona come «un sistema aperto, ossia un reticolo di dimensioni interconnesse, di livelli integrati in continuo scambio con il contesto»⁷⁴⁴, la quale, per sua natura e per l'adattamento richiesto dalla sopravvivenza, si modifica continuamente in base a ciò che dà e a ciò che riceve. Se l'essere umano corrisponde alla descrizione appena effettuata, scaturisce l'idea di relazione come avvenimento a cui le persone partecipano, attivando un flusso circolare, anche se talvolta tale attività può essere eseguita da un soggetto in modo involontario o inconsapevole. Il ruolo svolto dai soggetti diviene ancora più significativo se pensiamo che essi sono in contemporaneo contatto, oltre che con altri soggetti, con il mondo circostante, il quale, grazie alla teoria sistemico-relazionale, è interpretato secondo una «visione globale della realtà intesa come complessità organizzata, cioè come un insieme caratterizzato dalla interconnessione delle parti in un tutto organico e irriducibile»⁷⁴⁵.

⁷⁴³ P. BASTIANONI, H. SCHADEE, *Le interazioni educative in comunità: un'applicazione dello strumento di osservazione*, in P. BASTIANONI (a cura di), *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi*, Carocci, Roma, 2000, p. 145.

⁷⁴⁴ M.T. BASSA POROPAT, F. LAURIA, *Professione educatore. Modelli, metodi, strategie d'intervento*, Edizioni ETS, Pisa, 1998, p. 66.

⁷⁴⁵ M. LERMA, *Metodo e tecniche del processo di aiuto*, Astrolabio, Roma, 1992, p. 54.

La relazione fra le persone, pertanto, si arricchisce di quella instaurata con le cose, la cultura, gli avvenimenti e tutto ciò che costituisce l'ambiente circostante, creando interferenze che ne mettono in discussione un possibile svolgimento lineare. Se viene a mancare quest'ultimo, il rapporto non potrà essere basato su regole fisse e stabilite a priori ma richiederà un certo grado di libertà; essa è indispensabile per garantire l'adattabilità del sistema alle situazioni cui dovrà far fronte senza poterle conoscere con anticipo. Qualsiasi rapporto, pertanto, deve essere sufficientemente flessibile, a patto di non portare allo snaturamento dello stesso. Il campanello d'allarme per tale situazione è dato dallo scontro fra i soggetti, derivante dal fatto che essi sentono invaso il proprio spazio di libertà e ritengono messa a rischio la loro identità, il che crea tensione e nervosismo; non è un caso che «gli educatori ammettono che la gestione quotidiana del conflitto è l'aspetto più impegnativo della loro attività»⁷⁴⁶. Questo, però, non deve essere visto come un aspetto che denota il rapporto in termini puramente negativi; all'opposto, esso, «lungi dal tendere all'annientamento dell'altro, poggia sul rispetto dell'interlocutore, con il quale si desidera avviare un confronto intorno alle diversità delle rispettive posizioni circa dati, fatti, circostanze»⁷⁴⁷. È evidente che, sulla base di quanto già illustrato, per una tale interpretazione del conflitto si rende necessaria quella flessibilità di cui si è già discusso. Il dovere di confrontarsi con gli altri, partendo dalla naturale tendenza a difendere le proprie idee, offre anche il vantaggio, dato dalla necessità, di «venire allo scoperto, di definirsi e definire le proprie idee, i propri orizzonti di senso, i propri traguardi e le proprie incertezze»⁷⁴⁸.

La relazione, abbiamo appena visto, è un rapporto che avviene fra persone. È bene quindi collegare le riflessioni appena effettuate all'essere umano, secondo le determinanti antropologiche che abbiamo messo in risalto nel primo capitolo. Innanzitutto, ricordiamo che la dimensione fondamentale della persona è la comunicazione significativa, vale a dire quella che si riferisce agli aspetti più profondi della realtà umana. È la comunicazione in cui la persona volontariamente si cimenta e lo fa predisposta all'apertura, all'atto di donare, di ricevere e di mediare, tentando di comprendere senza mai volere sopraffare o rassegnandosi all'altrui volontà. Un approccio di questo tipo alle persone che ci circondano rappresenta «una maniera di entrare nel mondo, di continuare a generarsi»⁷⁴⁹; è la molla che conduce l'uomo lungo la strada della perfettibilità, verso mete di crescita sempre più

⁷⁴⁶ P. BASTIANONI, H. SCHADEE, *Le interazioni educative in comunità: un'applicazione dello strumento di osservazione*, op. cit., p. 149.

⁷⁴⁷ L. PATI, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 164.

⁷⁴⁸ L. MILANI, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000, p. 193.

⁷⁴⁹ J. SALOMÉ, *La relazione di aiuto e la formazione al colloquio* (trad. dal francese), Liguori, Napoli, 1996, p. 24.

profonde. Ancora di più, la parola è lo strumento principe per la crescita, quello che permette di compiere quel salto evolutivo che slega dall'istinto per lasciare spazio anche alla ragione. Non è un caso che gli animali ritenuti più intelligenti, come i delfini, gli elefanti e le scimmie, siano anche quelli che hanno sviluppato forme di linguaggio, anche se primitive, e che vivono in branco, nel quale vengono trasmesse forme di cultura elaborate nel tempo. L'importanza della parola per l'uomo si scontra con «la complessità del contesto sociale, l'incertezza per il futuro, il forte impatto dei mezzi di comunicazione di massa e la diminuzione della funzione di socializzazione svolta dalla famiglia e dalla scuola», i quali «sarebbero alla base di un atteggiamento di passività e di individualismo diffusi nelle nuove generazioni. Tutto ciò sembra portare a una diminuzione dei livelli di comunicazione con gli adulti e con i pari»⁷⁵⁰, vale a dire alla difficoltà di una comunicazione significativa.

Oggi non mancano certamente i punti di incontro, aumentati grazie anche alle nuove tecnologie che creano spazi virtuali, ma tutti questi territori sono contraddistinti dal caos, dalla velocità, da ritrovi saltuari che portano a discussioni superficiali. È assente la possibilità e la volontà di mettersi in gioco, restando aperti all'altro ma senza cedere la propria autonomia e differenza. Il rumore eccessivo impedisce un rapporto più profondo, dato che non concede quella calma e quella possibilità di riflessione necessari ad affrontare determinate questioni. Il rumore occupa lo spazio relazionale che sarebbe necessario alle persone per conoscersi reciprocamente e per avviare una comunicazione che richiede di saper pensare ciò che si dice. All'opposto, «il silenzio lascia spazio all'altro, è condizione essenziale affinché la parola si possa rivelare nella sua pienezza. Saper far silenzio è la premessa all'ascolto profondo dell'altro, è strumento per stare accanto, sapendo cogliere ed attendere»⁷⁵¹. Il silenzio va gestito perché può mettere in imbarazzo ed è per questo che tante volte lo si riempie con la chiacchiera; inoltre, bisogna saper dare tempo al silenzio, perché in esso ognuno riesca ad elaborare le idee che ha per esprimerle e a comprendere quelle altrui per accogliere veramente chi è estraneo. Gli spazi di silenzio sono oggetto di una contrattazione implicita fra le parti in gioco, così la loro durata e il ritmo con il quale si alternano nella comunicazione vanno definiti e compresi di volta in volta, grazie ad un raffinato e continuo gioco di interpretazione dell'altro che rende il rapporto sempre più profondo. L'abilità nello stabilire il ritmo della conversazione rappresenta un passo di fondamentale importanza nella gestione del rapporto

⁷⁵⁰ A. PORCHEDDU, *Il gruppo come risorsa*, in L. CERIOLI, *Funzione educativa e competenze relazionali. Genitori, figli, insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 129.

⁷⁵¹ L. MILANI, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, op. cit., p. 191.

interpersonale, dato che «come la parola (...) anche il silenzio può essere utilizzato a fini autoritari e unidirezionali, oppure a fini circolari e cooperativi: con la differenza che il silenzio è assai meno negoziabile della parola, proprio perché costituisce il "grado zero" della comunicazione verbale»⁷⁵². La circolarità è costruita grazie al contributo di tutti i membri in interazione, mentre se qualcuno impone il silenzio ad altri o decide di svolgere un ruolo puramente passivo, ascoltando esclusivamente, viene a mancare lo stesso elemento costituente il rapporto, il quale degenera in una relazione puramente utilitarista. Possiamo affermare che «accanto ad un silenzio che apre all'altro e mantiene la comunicazione c'è un silenzio che veicola forza di chiusura e di offesa e rivela desiderio di distacco e di isolamento, mutismo elettivo e sordità deliberata»⁷⁵³.

Tutto ciò ci fa capire come nel rapporto fra persone sia indispensabile la contrattazione di spazi e tempi, alla ricerca di quell'equilibrio che permette a tutti di essere accolti e di accogliere senza pregiudizi di alcun genere, ma sulla base di ciò che l'altro ci trasmette, costruendo il rapporto, che non è dato a priori e nemmeno prevedibile. All'opposto, è qualcosa che si forma sulla base dell'interazione che le persone instaurano in quel preciso frangente ed è per questo che si modifica continuamente, rendendosi estraneo alla classificazione entro categorie rigide.

Al fine di una comunicazione significativa, dobbiamo sottolineare la particolare struttura che essa assume in qualsiasi tipo di rapporto. Lo schema adottato per l'interpretazione della realtà è quello sistemico ed esso si può applicare anche al rapporto personale, indipendentemente dal numero di soggetti che ne prendono parte. La modalità sistemica, infatti, non si riferisce tanto ai soggetti quanto alle relazioni che essi instaurano fra di loro e con il mondo circostante, creando una complessa rete i cui nodi sono interdipendenti fra di loro e nella quale la modificazione di una parte incide sulla struttura generale della stessa. Anche il rapporto personale fra due individui va «visto in un'ottica più complessa rispetto a una semplice comunicazione diadica, poiché il sistema comunicazione è esteso e comprende la relazione dei partecipanti con altre persone significative anche se non presenti»⁷⁵⁴. Ancora una volta di più, è posto in risalto il fatto che la comunicazione non è un mero atto pratico ma si rifà ad una dimensione profonda che coinvolge idee, sentimenti, emozioni, tradizioni e qualsiasi evento che abbia un significato per la persona. Tutte queste cose, nel richiamarsi vicendevolmente, si

⁷⁵² R. ZUCCHERINI, *Conversazione e interazione. Adulato e bambino nella relazione educativa*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1991, p. 104.

⁷⁵³ B. ROSSI, *Intersoggettività e educazione*, La Scuola, Brescia, 1992, p. 58.

⁷⁵⁴ M. LERMA, *Metodo e tecniche del processo di aiuto*, op. cit., p. 110.

influenzano e trasformano la persona in un universo complesso e difficile da conoscere. La complessità che emerge viene messa in gioco ogni qual volta la persona si rapporta a qualcosa di nuovo e ne dà un'interpretazione, riversando in essa tutta l'esperienza e i vissuti accumulati. La complessità cresce esponenzialmente quando il tentativo di interpretazione non è rivolto verso un oggetto ma verso un'altra persona, con l'universo che questa porta con sé. Pertanto, nel rapporto interpersonale quello che è più utile fare, affinché si strutturi secondo dinamiche costruttive, è «assumere come propria l'ermeneutica dell'altro/a, l'interpretazione che egli/ella dà delle cose, delle situazioni, delle azioni proprie ed altrui»⁷⁵⁵. Solo così si potranno capire i giudizi e le scelte altrui, evitando una valutazione parziale ed eseguita esclusivamente con i propri parametri. Il rapporto interpersonale, pertanto, diviene più solido se gli interlocutori riescono a vestire i panni dell'altro, aprendosi ad una comprensione più profonda e veritiera della situazione, in grado di accettare ciò che si presenta come diverso e di creare un clima di fiducia ed accoglienza.

Per questi motivi, «la comunicazione esige non tanto l'esercizio di una intelligenza concettuale bensì simpatia per la quale dare vita ad una intuizione profonda capace di cogliere l'altro nella sua parte migliore»⁷⁵⁶. La simpatia, però, è ancora qualcosa di parziale; essa, infatti, è un sentimento di spontanea approvazione nei confronti di una persona il cui comportamento giovi, svolto secondo certi criteri, trova riscontro nei valori che governano la nostra vita. Da questo nasce la possibilità di un legame più profondo, connotato da una conoscenza che si trasferisce da un piano superficiale ad uno significativo, contraddistinto dalla comprensione dell'altro. Nel momento in cui non si prova simpatia per l'altra persona, però, non si sente il dovere di creare alcun rapporto e la relazione non viene avvalorata, lasciandola cadere. La simpatia, pertanto, è la premessa di una relazione che avvertiamo essere piacevole e di giovamento per la nostra esistenza. Nello scorrere di questa, però, non dobbiamo coltivare solamente le relazioni che ci fanno comodo ma dobbiamo imparare ad accogliere, anche se con modalità differenti, tutte le persone, tentando, prima di esprimere qualsiasi giudizio, di comprendere l'atteggiamento altrui. Questa operazione si realizza mettendo in gioco l'empatia.

«La parola empatia ha un suono che la fa assomigliare al termine familiare e riconosciuto di simpatia, ma c'è una certa differenza. Entrambi i termini evocano l'interesse verso l'altro e lo sforzo che ognuno fa per raggiungerlo. L'empatia presuppone

⁷⁵⁵ F. BATINI, *Lo sguardo che carezza da lontano. Per una formazione alla relazione di aiuto*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 58.

⁷⁵⁶ B. ROSSI, *Intersoggettività e educazione*, op. cit., p. 30.

che sappiate percepire come si sente l'altro interiormente, come stanno per lui le cose, ma questa parola non significa che i pensieri e le difficoltà dell'altro diventino i vostri. Essa esclude ogni processo di identificazione con il quale i vostri sentimenti o le vostre preoccupazioni personali, assomigliando a quelli dell'altra persona, "prendono il sopravvento" diventando, forse a vostra insaputa, i veri motivi della vostra azione»⁷⁵⁷. L'approccio empatico si prefigge l'obiettivo di una conoscenza profonda dell'altra persona; questa conoscenza, però, non è data soltanto dai propri criteri valutativi ma anche e soprattutto da quelli della persona in oggetto: l'obiettivo è comprendere il suo mondo, non stimarne la correttezza o la validità. Per raggiungere una conoscenza di tale tipo, fondamentalmente emotivo-affettiva, bisogna aver provato sentimenti ed emozioni simili. Non ci deve però essere identificazione, la quale potrebbe portare ad una situazione di *stress* emotivo, data dalla mancanza di razionalizzazione nella comprensione della situazione stessa. Grazie all'empatia si impara a sospendere il giudizio, al fine di non valutare la persona semplicemente per gli atti che compie, identificandola con essi, ma per ciò che è nel profondo, vale a dire un essere umano che vive calato in mondo che a volte non riesce a gestire, a causa delle debolezze che tutti abbiamo o delle vicissitudini che ci hanno colpito ed influenzato. Ciò ci conduce al valore intoccabile del rispetto per ogni persona; «l'atto empatico, in quanto percezione emozionale autentica, comprendendo l'altro come prospettiva aperta e progetto esistenziale, ne coglie tutto il valore e lo intende nella sua oggettività»⁷⁵⁸. Il soggetto che ci troviamo dinanzi è assolutamente unico ed irripetibile per quanto riguarda il suo vissuto, ma diviene oggetto quando ci riferiamo alla sua essenza di persona ed è proprio questa, in quanto condivisa da tutti, che permette la comunione tipica e necessaria all'atto empatico.

Quando entriamo in rapporto con l'altro, al fine di comprenderlo, tentiamo di crearci una sua immagine. L'empatia, pertanto, ci permette di comprendere l'essere dell'altro tramite un processo che concerne il suo essere stato e che si rivolge al suo essere futuro. Questo procedimento è altamente complicato perché necessita dei dati interiori della persona, non rilevabili e quantificabili in modo oggettivo; così, «mentre la percezione esterna è sempre relativa a una cosa che mi sta davanti qui e ora, l'empatia mi pone di fronte a un oggetto che non ha il carattere dell'originarietà, non è immediatamente presente, ma deve essere presentificato»⁷⁵⁹. Il rapporto che si crea con l'altro si costruisce

⁷⁵⁷ J. SALOMÉ, *La relazione di aiuto e la formazione al colloquio*, op. cit., p. 147.

⁷⁵⁸ A. BELLINGRERI, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, p. 184.

⁷⁵⁹ D. SIMEONE, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, p. 157.

man mano e permette di capire l'interlocutore a fondo; è proprio questo livello di profondità che accomuna i partecipanti all'interazione e permette, sulla base degli aspetti condivisi, di capire le differenze che li separano. Queste differenze, solitamente, sono le meno significative ma, proprio perché esteriori e facilmente identificabili, diventano quelle determinanti per coloro che non sono capaci di un'analisi più profonda della persona; muovendo dai tratti in comune, si comprendono e accettano le diversità. Questo non conduce all'accettazione di ogni fatto come normale e giusto, ma alla consapevolezza che la situazione in analisi è una possibilità della condizione umana e che per questo va affrontata in quanto condizione contingente che non pregiudica l'umanità della persona. Ancora di più, sono proprio le diverse situazioni che contraddistinguono le persone ad amplificare le potenzialità dell'essere umano, mostrando le infinite possibilità e gli sterminati orizzonti entro i quali egli si può muovere. È così che «l'atteggiamento empatico (o entropatico) consente di percepire la somiglianza con l'altro e di cogliere nel medesimo tempo una diversità da valorizzare e da non reprimere»⁷⁶⁰. Questa percezione, però, non è esterna, non deriva da un confronto oggettivo fra dati empirici, ma interna; essa si basa sulla comunanza di quelle esperienze emotive essenziali che rappresentano il campo base comune di infiniti percorsi che la vita può seguire o costruire. Lo stesso termine «empatia (...) significa *sentire in* qualcun altro. La forza metaforica della etimologia è grande, l'immagine che ne deriva è bellissima, sentire dentro qualcun altro»⁷⁶¹, concentrandosi sull'intimità e trascurando l'esteriorità. Questo fa sì che cada ogni tipo di pregiudizio, ogni rigida schematizzazione che classifica le persone grazie a modelli aventi la presunzione, grazie ad un certo numero di variabili conosciute, di descrivere l'individuo nella sua completezza, dando ragione di determinati atteggiamenti e prevedendo quelli futuri. Questo, purtroppo, è ciò che spesso avviene nei rapporti interpersonali superficiali ma con la pretesa di riuscire a conoscere l'altro e di giudicarlo. Così, se poniamo attenzione, scopriamo che «nella vita quotidiana è presente e può sembrare prevalente, un atteggiamento empatico che non porta invero nessuna conoscenza singolare dell'altro. Accade quando la persona che ci sta accanto è vista e ricondotta, in modo quasi spontaneo, ai suoi comportamenti ricorrenti, per noi ovvii perché già noti»⁷⁶². Questa falsa empatia deriva dalla volontà, anche se spesso inconscia, di non volere rimanere invischiati in rapporti significativi e di non impegnarsi per una profonda conoscenza dell'altro, prediligendo una relazione più facile, perché oggettivante, ma anche meno significativa,

⁷⁶⁰ L. MILANI, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, op. cit., p. 189.

⁷⁶¹ F. BATINI, *Lo sguardo che carezza da lontano. Per una formazione alla relazione di aiuto*, op. cit., p. 55.

⁷⁶² A. BELLINGERI, *Per una pedagogia dell'empatia*, op. cit., p. 45.

dato che le variabili empiriche non sono che alcune di quelle determinanti l'essere umano. Per conoscere le restanti variabili bisogna intessere una relazione desiderosa di comprendere a partire dal presupposto di un'accettazione incondizionata dell'altro, dato che l'obiettivo non è verificare il grado di affinità con tale persona per intessere un'eventuale amicizia, ma conoscerla tanto a fondo da poterla comprendere nella profondità delle sue motivazioni più emotive e meno razionali. Quello che si deve compiere è un'apertura disinteressata all'altro, capace di offrire la propria comprensione anche nelle situazioni apparentemente più incomprensibili e inaccettabili. In quest'ottica, «con l'empatia (...) ci troviamo di fronte ad un evento di senso, assiologicamente positivo. Esso rivela qualcosa del senso dell'esistenza personale e dell'essere, che altrimenti resterebbe celato. Non può però essere colto senza un autentico atto d'amore, che sia sempre predilezione e insieme conoscenza adeguata»⁷⁶³.

A questo punto, si comprende bene che la relazione è un rapporto tra persone. Questo rapporto, però, sarebbe puramente descrittivo, anche se degli aspetti più intimi del soggetto, se non avvenisse nulla di più, vale a dire lo scambio di qualcosa tra le parti che costituiscono il sistema. La relazione vera e propria, quindi, è il rapporto fra persone che scambiano tra di loro qualcosa, al fine di favorire la crescita reciproca. Abbiamo più volte posto in luce la centralità della comunicazione significativa come dimensione fondamentale della persona e ne abbiamo anche delineato gli aspetti, avvalorati ancor più dalle riflessioni appena effettuate e concernenti il rapporto interpersonale. Lo scambio che si effettua nella comunicazione faccia a faccia, calata nel momento e nel contesto di riferimento, diviene interazione circolare basata su una continua contrattazione di significati e tempi, durante la quale ognuno tenta di ricavare un proprio spazio e di cedere all'altro quello che ritiene corretto; insomma, si verifica quello che è «uno degli aspetti centrali del fatto comunicativo stesso, e cioè la possibilità di uno scambio continuo di ruolo tra emittente e ricevente, non solo, ma di una compresenza di ruoli nello stesso soggetto immesso in un atto comunicativo»⁷⁶⁴. Ecco che nel comunicare si scambiano i ruoli, chi emette un messaggio poi lo riceve e viceversa; ancora di più, questa doppia attività viene svolta contemporaneamente perché mentre si parla si cerca di cogliere i messaggi della comunicazione non verbale che l'altro trasmette e, spesso, mentre si ascolta si elabora già quello che si dirà in risposta, a volte diminuendo tanto il livello d'attenzione per quello che l'altro dice da falsarne la comprensione. Perché questo, affinché lo scambio tra due o più soggetti avvenga secondo una logica funzionale, «il generale processo di comunicazione

⁷⁶³ Ibidem, p. 171.

⁷⁶⁴ R. ZUCCHERINI, *Conversazione e interazione. Adulto e bambino nella relazione educativa*, op. cit., p. 8.

interpersonale non può fare a meno di un sistema di valori per non scadere in un tipo di funzionamento meccanico»⁷⁶⁵.

Nella comunicazione, attraverso ciò che diciamo e il modo in cui interagiamo, si palesano i valori che regolano la nostra vita; d'altro canto, essi non sono altro che gli strumenti guida per il nostro essere in rapporto con il mondo che ci circonda. Lo scambio di informazioni, ruoli e valori è un'opportunità impareggiabile di acquisizione di nuovi dati che arricchiscono il proprio bagaglio culturale; di riflessione su se stessi, sulle proprie conoscenze e competenze; di negoziazione degli spazi e delle posizioni che un individuo occupa quando ha a che fare con altri. Grazie a ciò, la persona rende più numerosi gli strumenti con i quali affronta la vita e migliora l'utilizzo di quelli che già possedeva. È così che «la parola (...) consente all'individuo di rivendicare il proprio diritto ad essere un'entità autonoma e singolare dinanzi alle pressioni sovente spersonalizzanti e disgreganti del gruppo»⁷⁶⁶. Questa operazione, quindi, diviene spesso complicata se la persona si avverte ostacolata dagli altri e se non possiede un buon livello di autostima. È proprio a questo punto che comprendiamo la centralità del ruolo svolto dall'empatia in qualsiasi rapporto interpersonale. L'accettazione incondizionata da parte dell'altro nel proprio essere comunque sempre una persona, indipendentemente dalle diverse scelte e dai possibili mille errori che sono stati commessi, agevola il cammino verso l'acquisizione di quella forma personale autentica che ci rende unici ed irripetibili nonostante l'uguaglianza di fondo che accomuna tutti. È così che «quando le persone si sentono profondamente comprese, possono mettere in atto quel processo interiore di accettazione e di chiarificazione che è presupposto necessario per ogni cambiamento autentico»⁷⁶⁷. Ne deriva che dal rapporto interpersonale di scambio, se intessuto secondo la modalità illustrata, si genera una reciproca occasione di crescita, in cui uno è risorsa per l'altro, fino a quando si diviene coscienti di ciò e volontariamente si investono energia e tempo in tale attività; questo insegna a decentrarsi, a vedere i limiti altrui e propri, a mettersi a disposizione dell'altro e ad accettarne la disposizione. Da tali fatti «le persone che danno vita al fenomeno dell'aiuto reciproco hanno smesso di cercare cloni e protesi di se stessi: esse (...) hanno imparato a pensare e ad accettare le propria finitudine»⁷⁶⁸ e la propria singolarità come assolutamente normali, anzi avvaloranti e determinanti la persona stessa.

⁷⁶⁵ L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, op. cit., p. 93.

⁷⁶⁶ B. ROSSI, *Intersoggettività e educazione*, op. cit., p. 47.

⁷⁶⁷ D. SIMEONE, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, op. cit., p. 152.

⁷⁶⁸ S. AGRESTA, *Help! Alle radici dell'auto-aiuto*, Paoline, Milano, 2000, p. 133.

È bene ricordare che questo discorso vale esclusivamente se partiamo dall'idea di una natura comune a tutti gli esseri umani, portatrice di valori inviolabili.

La relazione fra persone diviene educativa quando qualcuno si prende volontariamente cura di qualcun altro al fine di aiutarlo a crescere. Come abbiamo già detto, qualsiasi relazione aiuta tutti i soggetti in gioco nel raggiungimento di tale fine, ma essa assume la connotazione pedagogica solo quando tale traguardo è l'obiettivo primo. In senso lato, proprio per il beneficio che tutte le parti ne traggono, è possibile anche parlare di ruolo educativo dell'educando. Sono chiarificatrici, in relazione a ciò, le parole di L. Pati che, nel definire il ruolo educativo di padre e madre, sostiene l'esistenza «di una funzione educativa dei figli: questi, anche se in maniera non intenzionale, intervengono nel costante processo formativo dei coniugi alla paternità e alla maternità»⁷⁶⁹. Riconosciuto ciò, dobbiamo convenire sul fatto che appelliamo con l'aggettivo educativa una relazione nella quale è evidente fra le parti in gioco una disparità esperienziale, tale da considerare un soggetto in stato di bisogno e l'altro ormai autonomo disposto ad aiutare. Vista la differenza essenziale che si ritiene esistere fra educatore ed educando, ne consegue che l'obiettivo fondamentale dell'educazione sarà quello di far raggiungere al secondo la maturazione e l'autonomia tipici del primo, così che, acquisite determinate competenze, tale soggetto possa offrire aiuto ad altri mentre, in relazione alle vicende del mondo che lo colpiscono, riesce a trovare un continuo equilibrio che gli consente di modificarsi e persistere nello svolgimento delle proprie funzioni, proprio come ogni sistema aperto ben strutturato. Insomma, la relazione educativa vuole offrire l'aiuto che facilita e permette il raggiungimento di quello stato esistenziale grazie al quale da soli si è in grado di far fronte alle prove continue e diverse cui la vita ci pone dinanzi. Ciò significa che «la relazione di aiuto, in quanto volta alla promozione delle capacità del soggetto, crea le premesse per la realizzazione di uno dei compiti fondamentali dell'uomo: educarsi al cambiamento in modo attivo per essere protagonista del proprio divenire»⁷⁷⁰.

L'aiuto che viene offerto non ha intenzione di esprimere giudizi di valore sull'educando in base alla situazione esistenziale raggiunta ma di capire quali sono gli aspetti carenti che possono essere migliorati. Fra questi, ricopre un ruolo di primaria rilevanza la capacità di auto-valutarsi e di lavorare su se stessi; questa, infatti, è la condizione indispensabile perché un giorno il legame educativo possa essere scisso con la ragionevole speranza che l'educando riesca in autonomia a gestire il proprio rapporto

⁷⁶⁹ L. PATI, *Pedagogia familiare e denatalità, Per il recupero educativo della società fraterna*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 70.

⁷⁷⁰ D. SIMEONE, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, op. cit., p. 18.

con il mondo. L'idea centrale dell'educazione così intesa è l'impostazione di una relazione allo «scopo di mettere in rapporto un adulto esperto con un soggetto in formazione con scopi di facilitazione/accompagnamento/sostegno nella transizione dall'eteroeducazione all'autoeducazione»⁷⁷¹. È stato espresso solo implicitamente, ma è bene porlo in risalto, il fatto che lo stato ultimo di una sana relazione educativa che ha raggiunto il proprio scopo è il suo stesso annullamento. L'educatore non deve aspirare ad un legame perenne di dipendenza dell'educando da lui, ma all'idea che l'asimmetria relazionale vada gradualmente scemando.

Nell'impostazione del lavoro educativo, al fine di raggiungere l'obiettivo primario dell'autonomia dell'educando, l'educatore deve renderlo capace di intessere relazioni con tutte le componenti del sistema mondo che lo circonda, così da trovare in esse tutte le risorse e le possibilità di cui necessita, implementando a sua volta tali legami dai quali altri trarranno giovamento, grazie ad un'interazione sempre circolare pronta a ricevere ma anche sempre disposta a dare. È evidente che tali risorse si rendono particolarmente utili durante quei passaggi di crescita così significativi da richiedere al soggetto una ristrutturazione del proprio progetto di vita. Nell'affrontare queste situazioni, si nota che «la dimensione della relazionalità umana aiuta a dire che il lavoro di progettazione esistenziale non avviene in maniera solipsistica ma è ispirato e sostenuto dalle reti di legami intrecciate dal soggetto: è di per se stesso frutto di una trama di rapporti»⁷⁷². La persona arricchisce l'altro e grazie all'altro si arricchisce, rendendo sempre più forte e salda la struttura del sistema stesso. È così che «la relazione di aiuto si attiva tutte le volte in cui le risorse personali di un individuo che affronta una crisi di transizione esistenziale non sono sufficienti, ed è utile fare riferimento a una (o più) persona/e della rete relazionale di sostegno per compiere il "salto di crescita". Queste persone non sono solitamente figure professionali (...), molto più spesso persone che fanno parte del nostro ambiente di vita»⁷⁷³. Se è indubbio che chi si trova ad affrontare il problema cresce grazie all'aiuto altrui, è altrettanto vero che anche chi offre sostegno cresce grazie alla continua verifica delle proprie capacità di supporto. Lo scambio che avviene con chi non è direttamente implicato in tale questione genera un circolo di conoscenza concernente le pratiche educative e i loro risultati, così da farci comprendere che «l'educazione non ha a che fare con un soggetto o con un sistema che apprende o cambia, ma con un soggetto e

⁷⁷¹ L. MILANI, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, op. cit., p. 178.

⁷⁷² L. PATI, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, op. cit., p. 24.

⁷⁷³ F. BATINI, *Lo sguardo che carezza da lontano. Per una formazione alla relazione di aiuto*, op. cit., p. 90.

un sistema che, pur imparando e modificandosi essi stessi, hanno il compito di far apprendere e cambiare qualcun altro»⁷⁷⁴.

L'educazione è un fatto sociale, coinvolge e richiede l'aiuto di un'estesa, anche se a volte poco visibile, rete di persone che, grazie alle proprie e diverse competenze, riesce a supportare la persona in stato di bisogno secondo una pluralità di contributi e prospettive. In questa rete nessuno deve rimanere intrappolato; essa, infatti, dev'essere una risorsa, non un pericolo. In essa l'educando deve imparare a muoversi, recuperando le risorse utili, selezionando ed evitando gli influssi negativi che lo possono condizionare. L'educatore deve favorire l'acquisizione di questa abilità, così che la persona di cui si prende cura divenga promotrice di se stessa. Maggiore è la maturità che man mano si raggiunge, maggiore sarà il grado di indipendenza che l'educando sarà in grado di gestire in modo costruttivo; ovviamente sarà maggiore anche la distanza che l'educatore potrà mantenere da quello e minori le risorse e il tempo che gli dovrà dedicare. La relazione educativa è un equilibrio mutevole cercato in un rapporto d'aiuto che, attraverso la creazione di legami, vorrebbe dissolvere ogni dipendenza. La persona, come affermato nel primo capitolo, è determinata dai valori essenziali di libertà ed uguaglianza; avviene che «nel rapporto educativo sono in gioco due libertà, quella dell'educatore e quella dell'educando, le quali singolarmente crescono nel momento in cui cresce la libertà dell'altro»⁷⁷⁵.

La struttura della relazione educativa, di cui ormai abbiamo descritto le componenti e la dinamica, varia continuamente la sua organizzazione interna e, in considerazione delle riflessioni svolte, possiamo affermare che lo strumento principale che ne permette lo sviluppo è la comunicazione, in particolar modo quella intenzionale. Nella parola, con le diverse sfumature che caratterizzano i sinonimi, con i molti toni e modi di dire che descrivono il contesto entro cui si struttura, si annidano millenni di storia del linguaggio. La parola, quindi, come chiave d'accesso a quei luoghi segreti perché tanto intimi, insondabili attraverso altri mezzi di analisi. La parola rivolta a qualcuno dà origine ad un dialogo, il quale costituisce una storia la cui trama è una realizzazione a più voci e la cui dinamica rispetta ritmi e tempi man mano mutabili. Per concludere l'analisi del concetto di relazione educativa possiamo dire che «l'aiuto stesso è una narrazione costruita, il processo stesso attraverso il quale questa costruzione viene negoziata, la stessa negoziazione è parte integrante del processo di aiuto. Questo richiede una partecipazione di entrambi i soggetti, una riallocazione e una reinterpretazione delle proprie vicende personali da parte del

⁷⁷⁴ I. SALOMONE, *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997, p. 97.

⁷⁷⁵ B. ROSSI, *Intersoggettività e educazione*, op. cit., p. 216.

soggetto in difficoltà, una volontà di aiutare da parte dell'aiutante, senza che questo si traduca nel consegnare e consegnare il finale di una storia scritta di proprio pugno»⁷⁷⁶.

Ora possiamo effettivamente domandarci e capire cosa possiamo definire errore nella relazione educativa, vale a dire quali sono quegli avvenimenti che pregiudicano la costruzione di un rapporto interpersonale di scambio al fine di aiutare un soggetto nel suo cammino di crescita.

Sono identificabili due macro-tipologie di errore. La prima riguarda l'impostazione di una relazione educativa con caratteristiche che ne negano i tratti peculiari sopra identificati; questi sono errori educativi di origine antropologica. La seconda concerne la sfera dell'attuazione concreta del rapporto e tutte quelle eventualità che rendono confusa, fuorviante o incomprensibile la comunicazione; questi sono errori educativi di natura epistemologica.

Vi è un errore educativo fondamentale, che antecede le tipologie individuate e che rende vana qualsiasi successiva riflessione. Questo consiste nel fatto che «l'impossibilità di sbagliare non esiste nella relazione e che, in ogni caso, l'alibi non può essere l'immobilità, il non-intervento, pena la perdita del senso della relazione stessa»⁷⁷⁷. Pertanto, lasciare l'educando al suo destino, rinunciando al proprio ruolo di educatore, è ciò che non permette il costruirsi del rapporto d'aiuto; la volontarietà e la coscienza con cui si assume tale posizione rendono tale fatto ancora più grave e difficile da accettare da parte del minore, soprattutto se egli crede nel supporto di tale persona.

Facciamo ritorno alla prima macro-categoria di errori. Uno degli errori fondamentali può essere individuato nell'impostazione stessa della relazione educativa, vale a dire nella modalità con la quale si intende gestire lo scambio che avviene nel rapporto di aiuto. Tale aiuto deve far sì che l'educando riceva stimoli e suggerimenti, validamente argomentati, affinché li esamini e, senza esserne costretto, li prenda in seria considerazione. Vi sono tre possibilità che negano tutto ciò: «si tratta dell'autoritarismo, del permissivismo e della oscillazione tra le due forme di rapporto»⁷⁷⁸. Tutte queste forme rappresentano la degenerazione della relazione educativa. L'autoritarismo impone regole, azioni e pensieri che precludono la realizzazione di un percorso di vita personale, annullando anche la stimolazione delle competenze e dell'autonomia. Il permissivismo lascia la persona in balia degli avvenimenti e l'autorizza ad intraprendere qualsiasi percorso, come se tutti fossero accettabili e valessero allo stesso modo. L'alternanza fra le due forme crea la massima

⁷⁷⁶ F. BATINI, *Lo sguardo che carezza da lontano. Per una formazione alla relazione di aiuto*, op. cit., p. 26.

⁷⁷⁷ L. MILANI, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, op. cit., p. 201.

⁷⁷⁸ L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, op. cit., p. 145.

confusione, dato che l'educando passa da momenti in cui gli viene richiesto di affidarsi totalmente all'adulto ad altri in cui gli è imposto di muoversi in completa autonomia, senza alcun cenno di conferma o di negazione. In tutti i casi, le richieste che il minore formula non trovano la possibilità di un'interazione costruttiva; si verifica così la «squalifica dell'interlocutore, che consiste nel non accogliere la proposta comunicativa dell'interlocutore stesso»⁷⁷⁹.

Il problema di fondo che sottostà a queste degenerazioni della relazione educativa è, in realtà, la non comprensione di cosa sia la libertà in campo educativo: se intervenire e quando farlo; imporsi, spiegare o lasciar fare; insistere o rinunciare. Tutte queste sono domande che ogni educatore si pone nella realizzazione del proprio lavoro e che derivano dalla difficoltà di collocare il limite fra la propria e l'altrui libertà, nel rispetto della inviolabilità soggettiva e nel dovere di prendersi cura della persona in crescita. L'intervento educativo, secondo la nostra opinione, non deve eliminare la possibilità di sbagliare dell'educando, indicandogli in ogni situazione ciò che è giusto e ciò che è sbagliato. La libertà dell'errore va eliminata solo quando questa mette a rischio uno dei valori fondamentali della persona, negandola nella sua natura. Questi sono ciò che deve essere appreso ed interiorizzato per poi essere messi in atto, tanto che «se è vero che l'educatore è libertà che si indaga, si interpella e sorregge, l'educando è libertà che progressivamente si costruisce e si potenzia, sostanziandosi di cultura e di valori»⁷⁸⁰. Entrambi i soggetti sono liberi, ma lo devono essere in modo diverso, proprio in ragione dei ruoli che occupano e del livello di maturità ed autonomia raggiunto. Entrambe le libertà devono essere disposte all'ascolto, al dialogo e all'apprendimento, ma quella dell'educatore è responsabile di se stessa e dell'educando. In ciò che commette quest'ultimo c'è sempre un po' di merito o demerito del primo, il quale, comunque, non ne è mai la causa diretta. Per questo la persona che mette in atto la cura ha il diritto e il dovere di svolgere un ruolo attivo nei confronti del minore, sentendosi autorizzato ad intervenire sulla libertà altrui. L'educatore si deve sentire autorizzato a porre dei limiti, anche se spesso difficili da definire, alla libertà dell'educando. Tutto questo, in relazione alle riflessioni già svolte, ci mostra che «all'interno della relazione educativa, risulta centrale, e non priva di conseguenze, la questione dell'antinomia autorità (dell'educatore) e libertà (del soggetto in formazione)»⁷⁸¹. Il parametro di misura del livello concesso all'intervento potrebbe essere identificato con la possibilità di crescita e autoformazione che esso lascia all'educando.

⁷⁷⁹ R. ZUCCHERINI, *Conversazione e interazione. Adulto e bambino nella relazione educativa*, op. cit., p. 69.

⁷⁸⁰ B. ROSSI, *Intersoggettività e educazione*, op. cit., p. 219.

⁷⁸¹ L. MILANI, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, op. cit., p. 181.

L'autorità deve effettuare un'attività di contenimento e protezione sempre aperta all'azione indipendente del minore; quella deve provare soddisfazione quando questa può essere messa in atto, perché essa è il parametro di giudizio del successo dell'azione educativa.

Possiamo affermare che, a questo livello, l'errore principale della relazione educativa consiste nel fraintendimento del concetto di autorità educativa, la quale «in quanto tale è autorità liberatrice e pertanto non esercita un potere comprimente e possessivo ma esprime nei riguardi dell'educando una notevole energia emancipante»⁷⁸². Un approccio di questo tipo alla questione dell'autorità ci mostra la via per la quale essa può diventare formativa e, in tal senso, «adeguandosi al valore del soggetto in via di maturazione, mira a suscitare in lui il desiderio dell'indipendenza e lo porta gradualmente ad esercitare la propria responsabilità d'azione»⁷⁸³. Anche qui, come in altri passi, si nota che un'educazione di questo genere non potrebbe trovare applicazione se non si partisse dal «presupposto secondo cui la persona in difficoltà, che non riesce a trovare de sé soluzioni adeguate, conserva comunque risorse interiori, emotive, affettive e cognitive: funzione dell'operatore è riattivarle e riorganizzarle»⁷⁸⁴.

In conclusione, possiamo affermare che, se la relazione educativa è essenzialmente una narrazione che si costruisce, l'errore fondamentale è la scelta e l'impiego di uno stile comunicativo che non lascia spazio all'educando, che non lo ascolta, che usa l'imperativo come modo verbale o che troppo spesso tace.

Passiamo ora alla seconda macro-categoria di errori. Una volta impostato uno stile comunicativo corretto, che permette uno svolgimento efficiente della relazione educativa, non è detto che il rapporto fra educatore ed educando sia destinato a svolgersi con successo. Esistono ostacoli strutturali alla comunicazione che ne possono alterare la comprensione, particolari tecnici che rischiano di vanificare quanto progettato e attuato; essi riguardano l'atto pratico del comunicare. Innanzitutto, vediamo che «tra i problemi posti dal rapporto adulto-bambino nell'apprendimento delle regole conversazionali, linguistiche e comunicative, vanno ricordati quelli relativi alle difficoltà di comprensione reciproca dovute al diverso grado di padronanza dei codici ed al diverso potenziale semantico attribuito ai vari segni usati»⁷⁸⁵. Si tratta di una questione di grande rilievo. Se gli interlocutori si esprimono utilizzando suoni, segni o gesti non comuni ad entrambi, accade che i messaggi divengono vani perché non decifrabili da chi li riceve. L'esempio

⁷⁸² B. ROSSI, *Intersoggettività e educazione*, op. cit., p. 222.

⁷⁸³ L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, op. cit., p. 158.

⁷⁸⁴ D. SIMEONE, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, op. cit., p. 69.

⁷⁸⁵ R. ZUCCHERINI, *Conversazione e interazione. Adulto e bambino nella relazione educativa*, op. cit., pp. 67-68.

più banale è quello di due persone che cercano di interagire esprimendosi in due lingue diverse; nonostante la perfetta conoscenza che un interlocutore può avere del proprio idioma, e quindi la chiarezza del messaggio, tutto diviene vano se l'altra persona non conosce, o conosce solo superficialmente, tale codice comunicativo. Oltre alla grammatica della lingua utilizzata, bisogna essere certi che ad una certa parola tutti attribuiscono lo stesso significato; la parola, infatti, non è altro che un suono o un segno grafico che di per sé non vale nulla se non la colleghiamo a un oggetto, un'idea, un evento o quant'altro. Più l'oggetto di riferimento è astratto più sarà facile che vi siano differenze nel significato che ognuno attribuisce alla parola in questione.

Vi possono essere anche problemi legati al canale di trasmissione prescelto in relazione a chi e cosa vogliamo comunicare. Se dobbiamo comunicare una notizia particolarmente dolorosa a qualcuno lo vogliamo fare faccia a faccia, così da modulare il tono della voce e da valutare continuamente quello che stiamo dicendo in base al feedback trasmesso dall'altra persona, nella speranza di rendere la notizia il meno amara possibile. Allo stesso modo, se vogliamo comunicare a un nostro familiare cosa comprare al supermercato gli lasciamo la famosa lista della spesa, dato che se gli elencassimo i prodotti a voce se li dimenticherebbe. Se dobbiamo richiamare un bambino per un errore commesso lo facciamo enfatizzando il tono della voce, perché questo è ciò che più lo colpisce; se lo facciamo con un adolescente centriamo l'attenzione sul messaggio dato e sulle ragioni del rimprovero, in considerazione del fatto che la maturità raggiunta permette di trasferire il dialogo sul piano razionale. Potremmo continuare a lungo nel trovare esempi simili, ma ciò che ci importa è capire che sulla base delle domande chi comunica, cosa comunica, a chi si rivolge, quale canale di trasmissione adopera e quali effetti suscita nello strutturare la comunicazione dobbiamo porre attenzione se «è messo l'accento o sulla pluralità degli emettitori e dei recettori, o sulle caratteristiche dei messaggi e dei codici o sugli scopi della comunicazione o sul tipo di canale comunicativo prescelto e usato»⁷⁸⁶. L'analisi di tutte queste componenti della comunicazione è indispensabile, se vogliamo diminuire sempre più la possibilità dell'errore nella relazione educativa, anche quando questa è stata avviata secondo la corretta modalità di rapporto interpersonale. Il vaglio critico delle variabili appena evidenziate fa parte di «una riflessione operativa che permetta di avere una maggiore preparazione alla relazione di aiuto»⁷⁸⁷. Ancora una volta, però, nella realizzazione di quanto pensato e valutato si notano differenze, spesso notevoli,

⁷⁸⁶ L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, op. cit., p. 64-65.

⁷⁸⁷ A. CANEVARO, A. CHIEREGATTI, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle riflessioni educative*, Carocci, Roma, 1999, p. 85.

rispetto a quanto previsto. Gran parte della responsabilità di ciò risiede nel fatto che l'oggetto cui ci riferiamo non è un robot che funziona secondo le regole che noi abbiamo inserito nel suo processore, ma seguendo regole personali a noi imperscrutabili nella profondità della loro dinamica razionale ed emotiva. Così «il più delle volte si scopre che l'interazione concreta ha poco o nulla a che fare con quella prevista»⁷⁸⁸. A questo secondo livello è definibile errore qualsiasi dettaglio tecnico che, trascurato, crea incomprensione fra gli interlocutori.

Alla fine di questo paragrafo possiamo sostenere con convinzione che la relazione educativa, oltre ogni nozionismo e tecnicismo, oltre ogni timore e speranza, richiede «la centralità del rapporto come interazione personale»⁷⁸⁹ che si rende significativa quando accedo al mondo interiore dell'interlocutore, non solamente ai dati esterni che questo trasmette. Questo accesso ci mette in relazione con l'altrui persona ma anche, e forse soprattutto, con noi stessi. Infatti, «conoscendo i pensieri e i sentimenti dell'altro, colgo ciò che è a me simile in essi. Comprendo allora empaticamente l'altro; ma insieme, in ragione dell'empatia, vedo me nell'altro, in ciò che in lui mi è "connaturale". Si tratta di una rivelazione a me stesso di aspetti della mia realtà personale che forse, altrimenti, sarebbero rimasti celati»⁷⁹⁰. Una volta entrato in relazione, l'educatore deve essere certo dell'importanza della singolarità come caratteristica fondamentale della persona, la quale va accetta nei tratti peculiari che la contraddistinguono. Chi offre il proprio aiuto deve avere ben chiaro il modo in cui strutturare la relazione. Così, di fronte a domande quali: «la mia sicurezza interiore è talmente forte da permettere all'altro di essere indipendente?, sono capace di consentirgli di essere ciò che egli è, sincero o ipocrita, infantile o adulto, disperato o presuntuoso?, posso accordargli la libertà di essere?, o, al contrario, sento che dovrebbe seguire i miei consigli, rimanere in parte dipendente da me o prendermi a modello?»⁷⁹¹, l'educatore dovrà sapere cosa rispondere e, ancor prima, che tali questioni sono fondamentali nel lavoro educativo. Ogni relazione educativa che risponda a tali requisiti è basata sulla comunicazione come strumento che permette il contatto fra le persone e ne favorisce la conoscenza reciproca. Si forma un'atmosfera, nella quale, se ben strutturata, ogni partecipante si sente a suo agio e riesce ad aprirsi all'altro. Affinché ciò avvenga, però, «lo spazio comunicativo, inteso come l'insieme delle attività

⁷⁸⁸ I. SALOMONE, *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, op. cit., p. 141.

⁷⁸⁹ C. XODO CEGOLON, *Trasparenze. Studi sulla comunicazione educativa*, Cleup Editrice, Padova, 1992, p. 63.

⁷⁹⁰ A. BELLINGRERI, *Per una pedagogia dell'empatia*, op. cit., p. 48.

⁷⁹¹ J. SALOMÉ, *La relazione di aiuto e la formazione al colloquio*, op. cit., pp. 142-143.

comunicative possibili in una specifica situazione educativa, deve essere condiviso in modo equilibrato e deve potersi articolare in sotto-situazioni compresenti»⁷⁹².

4. L'errore come strumento educativo

L'incontro tra educatore ed educando, dal quale nasce la relazione educativa, è centrato sulla volontà del primo di aiutare il secondo a modificare la propria situazione esistenziale. Una simile aspirazione non può essere realizzata attraverso un percorso di crescita la cui rotta non appare chiara, che non è scandito da tappe precise e non prevede i mezzi appropriati, necessari per superare gli ostacoli che si possono incontrare prima di giungere così alla meta. L'educazione, quindi, non è frutto del caso, ma dell'abilità dell'educatore di intessere relazioni significative e di strutturare un piano d'azione capace di condurre il minore ad un livello d'autonomia sempre maggiore.

La stessa cosa vale quando parliamo di auto-educazione, cioè del lavoro che una persona compie su se stessa una volta individuati i propri limiti ed identificata la nuova meta da raggiungere. In ogni caso si rende necessario un piano d'azione realistico e ben strutturato, composto da passaggi intermedi e da un traguardo conclusivo: serve un progetto. Grazie a questo possiamo ottenere risultati, difficili da raggiungere tramite il procedere casuale e perciò senza un preciso orientamento. La tendenza a strutturare il proprio cammino, tentando di immaginare con il maggior margine di tempo possibile ciò che avverrà, è una caratteristica precipua della persona. Per questo L. Pati afferma che «la progettualità, ossia la capacità squisitamente umana di elaborare un'immagine di sé e di perseguirla, proiettandola nel tempo e nello spazio, sotto l'aspetto del personalismo pedagogico è categoria ontologica: appartiene costitutivamente all'essere umano. Espressione della tensione individuale a guadagnare gradi viepiù complessi di autonomia rispetto ai vincoli esistenti con il dato reale, essa sospinge il soggetto a cimentarsi con il regno del possibile per costruire la propria storia sulla scorta delle proprie radici esperienziali e della condizione in cui il medesimo versa»⁷⁹³. Proprio perché si riferisce a ciò che può essere e non a ciò che deve essere e sarà, la progettualità è un'abilità alquanto complessa da mettere in atto; essa concerne molteplici incognite, spesso dipendenti dalla volontà altrui e pertanto né conoscibili né gestibili ad un livello soddisfacente. È per questo che il piano d'azione deve essere studiato nei minimi dettagli e deve contemplare l'opportunità di una seconda via da percorrere nel caso la prima si riveli inefficace. L'attuazione di un progetto educativo, centrato sulla relazione fra le parti in

⁷⁹² R. ZUCCHERINI, *Conversazione e interazione. Adulto e bambino nella relazione educativa*, op. cit., p. 111.

⁷⁹³ L. PATI, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, op. cit., p. 13.

gioco, deve seguire un percorso ben preciso, così da aumentare al massimo livello la possibilità di individuare e gestire le variabili presenti e da ridurre al minimo l'eventualità di dover improvvisamente governare situazioni non contemplate.

Il primo passo da compiere per elaborare un simile progetto è quello di svolgere un'osservazione il più approfondita possibile della situazione educativa. Con il termine situazione educativa vogliamo indicare tutte le variabili che intervengono nel processo di crescita dell'educando. Infatti, non è solo quest'ultimo che va preso in considerazione; durante l'osservazione dobbiamo tentare di ottenere una precisa idea del contesto di riferimento, nelle sue componenti oggettive e soggettive. Ciò significa che dobbiamo osservare gli spazi entro cui la vicenda si sviluppa, le risorse e i limiti che essi offrono e impongono; al contempo dobbiamo porre attenzione alle persone che interagiscono con il minore, scrutandone il comportamento e comprendendone il ruolo che occupano.

Il secondo passo è quello della valutazione delle variabili appena individuate. Si tratta di muovere da un livello puramente descrittivo ad uno valutativo delle opportunità che il contesto offre o nega, oltre che della situazione esistenziale del minore. Se la valutazione di quest'ultimo appare scontata, non così è per il contesto. In questo modo capita spesso che l'educatore esprima un giudizio negativo sulle possibilità di recupero che il ragazzo ha in se stesso quando, in realtà, se egli non sembra compiere passi in avanti può dipendere dall'attività educativa posta in atto o dal fatto che l'ambiente in cui si trova non presenta le caratteristiche necessarie per attivare le risorse del medesimo. Possiamo perciò affermare che è «inadeguato restringere il compito della valutazione al solo giudizio degli allievi senza prendere in considerazione la validità o meno dell'azione dell'insegnante e l'influenza di altri fattori»⁷⁹⁴. La valutazione dell'educando non riguarda una monade disgiunta da ogni altro elemento della realtà, ma un soggetto in relazione con altri soggetti e altri elementi. Questa relazione influenza e modifica tutte le parti che la compongono.

Nel corso del lavoro, soprattutto parlando di teoria dei sistemi, abbiamo più volte sottolineato l'importanza di studiare la relazione e non gli oggetti che la strutturano. Certo è che senza tali oggetti non vi potrebbe essere alcuna relazione e sono quegli stessi che la connotano in un ben preciso modo, rendendola unica ed irripetibile. Gli oggetti e la relazione fra di essi si influenzano vicendevolmente, così da rendere priva di fondamento l'idea di poter valutare quelli o questa in modo indipendente. È palese che tutto si complica quando gli oggetti sono persone che, oltre alla relazione in esame, ne instaurano altre che

⁷⁹⁴ C. MESSANA, *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, Carocci, Roma, 1999, p. 21.

incidono di continuo sul soggetto e, di riflesso, anche sugli altri rapporti intrecciati. Valutare un soggetto significa valutare anche un contesto, perché «la crescita, lo sviluppo della persona si realizza in un contesto comunitario, sociale ed è con esso che si deve fare i conti»⁷⁹⁵.

È chiaro che, sulla base di quanto sosteniamo, non possiamo giungere ad altra deduzione che a quella dell'individualità del progetto educativo. Lo sviluppo personale è condizionato troppo profondamente dal modo in cui la persona stessa si relaziona al mondo circostante da rendere impensabile l'idea di un intervento educativo standard da applicare a chiunque, ma nemmeno ad un particolare gruppo di soggetti. Se la progettazione richiede una previa attività di osservazione e valutazione del contesto educativo, bisogna necessariamente «rendere la valutazione il più possibile permanente e personalizzata, non soltanto mediante precisazioni circa gli obiettivi finali ed intermedi da raggiungere, ma offrendo occasioni, criteri di confronto e feedback individualizzati, in modo che ciascun ragazzo possa, in ogni momento, cogliere le caratteristiche e la maggiore o minore adeguatezza della propria prestazione»⁷⁹⁶.

La valutazione di una situazione educativa, dato che riguarda i vissuti ed il modo personale con cui si reagisce a determinati stimoli, non può essere svolta da un osservatore esterno che non entra in relazione con i soggetti coinvolti. Per valutare dobbiamo entrare nel vivo della relazione educativa ed esso, come già affermato, coincide con la comunicazione significativa, quella che trasmette valori, emozioni e sensazioni riguardanti il proprio vissuto interiore. Se è vero che la valutazione non può essere determinata dalle dinamiche che prende in considerazione, è altrettanto vero che essa non può non tenerne conto e per far ciò deve entrare in esse, non per cambiarle ma per osservarle ed ascoltarle. Inoltre, è molto importante non dimenticarsi di valutare la valutazione che l'educatore o l'insegnante svolge e che incide notevolmente sui vissuti e sul comportamento dei ragazzi; questo perché «dal contesto relazionale e comunicativo in cui si colloca il momento valutativo, si può percepire se l'insegnante utilizza la valutazione come strumento per dominare gli alunni oppure per promuovere lo sviluppo, e questo influenza notevolmente le reazioni dei ragazzi alle valutazioni ricevute e l'uso che poi ne fanno nel loro processo di crescita»⁷⁹⁷.

⁷⁹⁵ AA.VV., *Sfida per un progetto educativo. I valori nel cambiamento*, EDB, Bologna, 2001, p. 105.

⁷⁹⁶ D. MACCARIO, *Educare al senso critico. Strategie per la didattica*, UTET, Torino, 1999, p. 181.

⁷⁹⁷ C. MESSANA, *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, op. cit., p. 38.

Tutto ciò costituisce questione fondamentale di ogni processo educativo: la valutazione non deve avvenire per esprimere semplicemente un giudizio positivo o negativo ma per tentare di migliorare la situazione presente, anche quando questa è già positiva. La percezione della valutazione effettuata a questo fine è il presupposto per il suo successo, dato che i soggetti coinvolti non avvertono tale azione come giudicante loro stessi ma come uno strumento che favorisce il raggiungimento del fine ultimo dell'educazione, vale a dire l'aumento del benessere e dell'autonomia dell'educando.

La grande componente di soggettività presente in educazione fa sì che nessuna osservazione e conseguente valutazione possa avere la pretesa di oggettività, sia nel descrivere la situazione sia nell'individuare gli spazi di lavoro utilizzabili. Il progetto educativo che può prendere avvio, pertanto, va considerato come una proposta che potrebbe ottenere i risultati desiderati ma che non li può garantire in nessun modo. La sua scientificità non coincide con la pretesa della certezza della previsione e del raggiungimento degli obiettivi, ma con l'analisi critica delle scelte effettuate sulla base di dati ottenuti nel modo più accurato possibile. Accettato questo fatto, comprendiamo che il progetto educativo, sin dalla sua strutturazione, deve prevedere la possibilità di subire modifiche più o meno radicali nel corso dell'attuazione. Queste non sono il semplice rifiuto di quanto era stato progettato, ma un suo miglioramento, un approfondimento che proviene da una continua e sempre più approfondita analisi della situazione. Ne deriva che nella realizzazione di un progetto, la prospettiva migliore è quella di «considerarlo come un'ipotesi di lavoro e come tale attuarlo, aprendosi a eventuali adattamenti che si presentino come necessari»⁷⁹⁸.

Siamo giunti ora alla fase della stesura del progetto. Qualsiasi progetto, indipendentemente dal campo cui si riferisce, implica due fattori: la strategia e la tattica.

La prima può essere definita come «un piano d'azione così completo da non poter più essere messo in discussione dagli atti dell'avversario»⁷⁹⁹. Essa riguarda il modo stesso con cui vogliamo affrontare e risolvere la situazione, cioè la logica con la quale ci si muove e ci si rapporta alle cose e alle persone. Per questo la strategia riguarda il modo con cui si agisce, nella convinzione che esso incida pesantemente sul risultato finale dell'azione. Per trovare la strategia migliore da applicare dobbiamo tenere in considerazione il traguardo finale che vogliamo raggiungere in relazione alle possibilità e ai limiti che una particolare modalità d'azione porta con sé. Inoltre, la strategia deve tenere presente il grado di

⁷⁹⁸ P. ZONCA, *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*, SEI, Torino, 2004, p. 81.

⁷⁹⁹ P. GOGUELIN, *La formazione/animazione. Strategie, tecniche e modelli* (trad. dal francese), Petrini Editore, Torino, 1991, p. 77.

flessibilità che la contraddistingue, il quale risulta importante rispetto ai possibili imprevisti che una determinata situazione può presentare.

La tattica, invece, è «l'arte di combinare tutti i mezzi e tutte le tecniche per il combattimento in modo da adattare alle circostanze locali i piani della strategia»⁸⁰⁰. Essa si pone sul piano della concretezza e si delinea proprio in riferimento al caso concreto, il quale suggerisce la scelta di un mezzo d'intervento piuttosto che di un altro. Nell'organizzare la tattica migliore, quindi, dobbiamo giungere a considerare cosa utilizzare, sulla base dei mezzi a disposizione e delle competenze necessarie per quel che concerne il loro utilizzo.

La suddetta distinzione può essere calata tranquillamente nel discorso pedagogico. Qui la strategia, più spesso identificata come metodo, si riferisce al modo in cui ci rapportiamo alle persone, con le quali, previa una precisa scelta antropologica, ci è concesso compiere alcune cose ed altre no. Dopo aver stabilito ciò, possiamo scegliere il modo migliore per affrontare la situazione particolare, che sarà comunque sempre rispettoso della scelta fatta. La tattica, solitamente appellata come tecnica, si definisce in riferimento alle difficoltà concrete e ai mezzi che possono condurre ad una loro soluzione. L'errore, e soprattutto la possibilità di utilizzarlo a fini pedagogici, si riferisce decisamente a questa seconda categoria. Esso, effettuato sia dall'educatore sia dall'educando, è una delle difficoltà che si possono verificare ma alle quali si può porre rimedio; inoltre, diviene una risorsa se, come già illustrato, lo concepiamo in quanto sintomo di una situazione problematica e che richiede una rivalutazione dell'atto educativo. L'errore è quindi uno strumento da considerare nell'impostazione della tecnica educativa; all'opposto, non può essere fatto coincidere con il metodo educativo stesso. L'errore, proprio perché strumento, non suggerisce la soluzione d'insieme al problema, ma la risposta ad una difficoltà esecutiva; non antecede l'azione né la imposta ma stabilisce *in itinere* cosa fare in una particolare eventualità; infine, non è imm modificabile, come la scelta antropologica, ma può essere continuamente riconsiderato.

Eccoci giunti al cuore del presente paragrafo, che ha l'obiettivo di delineare, in ambito pedagogico, i limiti del ruolo dell'errore.

Qualsiasi riflessione sul metodo occupa un posto di prestigio perché richiede la riflessione fondamentale riguardante l'idea di persona che abbiamo e impone limiti invalicabili all'azione. L'idea dell'errore come strumento educativo, invece, può essere applicata non solo al personalismo letto in chiave sistemica, ma a qualsiasi altra idea di

⁸⁰⁰ Ibidem, p. 79.

persona, eccetto il caso in cui si consideri l'essere umano come perennemente condannato da un singolo errore perché impossibilitato a recuperarlo, a cambiare prospettiva e a ottenere quella condizione di fiducia e speranza necessarie al procede incerto di ognuno. Il rilievo che viene posto all'errore in questo lavoro deriva dal fatto che, secondo noi, fra tutti gli strumenti educativi, esso è uno dei più utili ma anche dei più trascurati. Inoltre, l'errore è presente in qualsiasi azione educativa, indipendentemente dal metodo e dalla tecnica considerati; è universalmente riscontrabile ed utilizzabile, dato che è definito dalla discrepanza fra ciò che si aveva l'obiettivo di ottenere e ciò che effettivamente è stato raggiunto. Tutto questo vuole sottolineare la coscienza dei limiti, intesi come ruolo precipuo, di questo lavoro, il quale non vuole proporre una nuova prospettiva pedagogica ma porre in risalto come la scelta antropologica fatta e la prospettiva epistemologica di riferimento sono elementi indispensabili per un recupero educativo dell'errore. Non è l'errore che orienta l'educazione ma l'educazione intesa nel senso illustrato che permette di intendere quello come uno strumento che ne aumenta l'efficienza.

Dati tali presupposti, possiamo proseguire nell'elaborare alcune riflessioni di approfondimento riguardanti il progetto educativo e l'errore.

L'attenzione posta all'elaborazione di un progetto il più personalizzato possibile, pertanto fortemente dettagliato, può condurre all'immagine di una strada senza deviazioni sulla quale l'educando viene posto per percorrerla, sapendo già il luogo in cui giungerà. L'idea di educazione che abbiamo non coincide chiaramente con questa immagine. All'opposto, la persona ci appare come «una struttura da liberare (non plasmare) e a cui far prendere (non dare) forma»⁸⁰¹. È l'educando che si autodetermina, grazie alle capacità che l'educatore cerca di sollecitare e alla protezione che questi gli offre in quanto ancora incapace di reggere in autonomia determinate tensioni. L'im maturità del minore, intesa come il non raggiungimento di quello stato che permette la completa autonomia, è ciò che impone «la necessità pedagogica della mediazione educativa da parte dei genitori verso le esperienze dei figli, avvalendosi del tessuto axiologico posto alla base del progetto coniugale e familiare»⁸⁰². Ciò vale per qualsiasi educatore nei confronti di qualunque educando all'interno di qual si voglia progetto educativo. Ne consegue che, nel procedere del cammino educativo, il minore acquisterà indipendenza e libertà sempre crescenti e l'adulto perderà man mano il controllo della situazione. Questa perdita di controllo, però, è un fatto positivo, essendo indice dell'autonomia che l'educando sta raggiungendo. Il

⁸⁰¹ P. ZONCA, *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*, op. cit., p. 61.

⁸⁰² L. PATI, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, op. cit., p. 144.

progetto educativo, parallelamente, diviene sempre più scarso, povero di regole, limiti o indicazioni ma sempre più ricco di opportunità. Se la strada intrapresa dall'educatore e dall'educando insieme è corretta, si giungerà ad un punto in cui il ragazzo, da solo, potrà scegliere fra più vie, senza che vi sia la possibilità di definire l'una o l'altra giusta o sbagliata. Questo dipenderà dal modo in cui egli affronterà tali vie, quindi non tanto da cosa farà ma da come lo farà.

L'educazione, innanzitutto, ha da trasmettere il modo per affrontare la vita, non indicare semplicemente cosa fare. Deve condurre all'efficacia morale e, possibilmente, all'efficienza pratica. Con ciò vogliamo dire che essa deve mostrare ed insegnare la modalità corretta di relazionarsi con gli altri e di agire nel mondo poi, solo in un secondo momento, far acquisire il modo più proficuo di fare le cose. Ecco perché in educazione il metodo (il come) occupa un posto preminente rispetto alla tecnica (il cosa). La prima preoccupazione dell'educatore nell'accostarsi all'educando è la verifica del fatto che questi comprenda o meno la differenza fra bene e male ma, soprattutto, del come si distinguono. In seguito la concentrazione verrà centrata sul cosa fare in base a quanto interiorizzato. L'attività educativa, per esempio, mirerà ad identificare i modi per sviluppare in un adolescente la capacità di ottenere e mantenere un impiego lavorativo. È sempre più evidente l'alto grado di variabilità che contraddistingue l'educazione, destinato ad aumentare man mano questa procede secondo la retta via; è perciò anche più palese la necessità «di adottare un progetto flessibile e sempre pronto a trasformarsi»⁸⁰³.

Per raggiungere tale prospettiva di lavoro, è necessario che tutte le parti coinvolte nel progetto educativo, vale a dire l'educatore e l'educando, abbandonino ogni tendenza alla rigidità delle proprie idee e posizioni, in quanto questa «indica l'atteggiamento di chi, una volta presa una posizione, non è più disposto a rettificare; non ascolta né riesamina il suo atteggiamento neppure a seguito di maggiori elementi di giudizio»⁸⁰⁴. La rigidità, però, attrae perché offre certezze, indicando già cosa si deve fare, cosa no e, muovendo dal presupposto della correttezza del progetto, scarica la colpa di un eventuale suo insuccesso interamente sull'educando. All'opposto, chi modifica ciò che aveva previsto si mette in gioco in prima persona, assumendosi in pieno la responsabilità del nuovo piano d'azione. Inoltre, negando il primo progetto, si ammette sia la fallibilità dei propri giudizi sia delle proprie scelte e si applica automaticamente tale categoria anche al progetto successivo. Cambiare questo, insomma, significa anche cambiare se stessi, alla ricerca costante della perfettibilità ma nella coscienza della fallibilità.

⁸⁰³ P. ZONCA, *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*, op. cit., p. 77.

⁸⁰⁴ D. ISAACS, *L'educazione delle qualità umane Vol. I* (trad. dal francese), Le Monnier, Firenze, 1981, p. 48.

Se siamo soliti considerare tale capacità una dote tipica dell'educatore, essa è da intendere come un traguardo per l'educando. A tal fine, occorre capire che «l'adattabilità e la flessibilità razionalmente sorvegliate nell'apprendimento implicano che l'allievo non abbia paura di sbagliare»⁸⁰⁵. Questa assenza di timore nei confronti dell'errore per qualcuno è innata, per altri invece è una dote apparentemente impossibile da acquisire. Per queste persone gioca un ruolo fondamentale l'atteggiamento dell'educatore, il quale deve essere il più possibile di stimolo e al minimo livello di valutazione, accettando anche di farsi carico di colpe che non gli spettano. Questo è anche utile per mostrare, a persone particolarmente ansiose, che gli errori non pregiudicano il lavoro in corso.

L'aspirazione dell'educatore a far comprendere che l'errore è uno strumento educativo di notevole valore passa necessariamente attraverso la stimolazione degli allievi, non tanto a raggiungere obiettivi di *performance* quanto a perseguire finalità legate all'apprendimento e allo sviluppo di competenze. Ciò significa che l'attenzione del maestro non è mirata alla prestazione che l'allievo sa offrire nell'immediato ma al fatto che egli abbia compreso la logica che sottostà ad una determinata attività, al fine di interiorizzarla per non perderla in futuro. Ne consegue che «gli studenti guidati dal desiderio di apprendere (...) non sembrano essere particolarmente preoccupati dalla possibilità di commettere errori e prendere voti bassi. Essi sembrano considerare l'errore come una parte naturale di ogni processo di apprendimento, elemento necessario per giungere alla comprensione del problema che si sta affrontando e alla sua risoluzione finale»⁸⁰⁶. La rilevazione di un errore non rappresenta per questi ragazzi una critica radicale al loro agire, ma un appunto fatto sul caso particolare. Inoltre, esso rappresenta lo spunto per ulteriori approfondimenti circa il processo di crescita che stanno affrontando e che, evidentemente, non era ancora ben chiaro nella struttura che lo contraddistingue. Proprio grazie alla concentrazione sulle competenze e non sulle *performance*, queste persone, quando vedono o gli viene fatto notare un errore, riescono a rilevare «i messaggi in esso nascosti e che risultano produttivi per intraprendere nuovi sentieri di ricerca. Ciò accade anche in campo educativo e rieducativo»⁸⁰⁷.

Ora, è bene fare alcune precisazioni sulle modalità necessarie a rendere più efficiente l'impiego dell'errore come strumento educativo.

⁸⁰⁵ D. MACCARIO, *Educare al senso critico. Strategie per la didattica*, op. cit., p. 160.

⁸⁰⁶ M. CAPURSO, *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erikson, Trento, 2004, p. 33.

⁸⁰⁷ L. PATI, *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*, op. cit., p. 70.

Finora abbiamo parlato della rilevazione dell'errore e della flessibilità che si richiede ad un progetto educativo affinché quello non venga visto come un problema che conduce al fallimento ma come una risorsa per la crescita. Abbiamo anche già detto che la rilevazione si realizza grazie al confronto fra il modello ideale e ciò che in realtà si è verificato. Orbene, il modello ideale che una persona possiede, e di cui abbisogna per tale operazione, «varia di fatto da persona a persona, e probabilmente il modello che si è costruito il bambino (...) non coincide con quello usato dall'insegnante nella correzione. Pertanto la mancata esplicitazione dei modelli impedisce spesso ai ragazzi di capire la natura dell'errore e le motivazioni della correzione»⁸⁰⁸. Non basta, far notare l'errore ma occorre far comprendere il procedimento che ha portato ad esso. L'errore, in molti casi, è dettato non da passaggi logici che non rispettano le relative regole (ricordiamo i tre principii aristotelici) ma dalla preventiva scelta di modelli differenti. L'educatore ha la chiara presunzione, o forse l'auspicio, di scegliere modelli più esaustivi per la rappresentazione della realtà e come tali tenta di trasmetterli all'educando. È per questo che nell'ascoltare le ragioni che sostengono un'idea, anche se non siamo concordi con essa, notiamo che il nostro interlocutore ha motivazioni logicamente valide per giustificare la propria posizione, alla quale non è giunto per caso o per fanatica adesione a qualche scuola di pensiero.

Ai ragazzi, quindi, va mostrata la comparazione fra i modelli e vanno presentate le motivazioni per le quali uno è preferibile all'altro. Inoltre, lo sforzo dell'educatore di comprendere il modello del minore aiuterà quello a rendersi sempre più conto che non «è sufficiente indicare le sole risposte sbagliate, per le quali si preciserà anche il tipo di errore»⁸⁰⁹. Infatti, un errore apparentemente uguale può nascondere motivazioni radicalmente differenti. La fuga di due adolescenti da una comunità può essere dettata, in un caso, dalla pressione e dal ricatto morale effettuati dalla famiglia d'origine al fine di ricongiungersi con il ragazzo; nel secondo caso, può essere causata dall'incapacità di ammettere agli educatori, persone fidate e di cui ha stima, un grave errore appena commesso e di cui si svergogna molto. È così che lo stesso effetto ha origini ben diverse e le azioni seguenti vanno sostenute da logiche radicalmente divergenti. Tutto questo alimenta la nostra convinzione intorno all'importanza di avere progetti educativi personalizzati e all'inconsistenza dell'idea di schemi d'azioni applicabili a tutti gli individui appartenenti ad una determinata categoria.

⁸⁰⁸ R. SALARI, S. SALARI, *Esperienze di analisi e composizione con il linguaggio verbale*, in CENTRO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE METACULTURALE (a cura di), *Didattica dei linguaggi nella scuola dell'obbligo. Dall'oggetto al progetto*, Giunti & Lisciani Editori, Teramo, 1988, p. 102.

⁸⁰⁹ B. VERTECCHI, *Valutazione formativa*, Loescher, Torino, 1976, p. 107.

La differenziazione dei soggetti e delle loro scelte è la strada obbligata per giungere ad un intervento educativo il più efficiente possibile. Ne deriva che, «porsi nell'ottica per cui l'errore viene considerato come la manifestazione di processi sottostanti significa (...) considerare che uno stesso errore compiuto da persone diverse, ma anche dalla stessa persona in situazioni diverse, può non essere lo stesso errore»⁸¹⁰. L'educatore, lungi dal fermarsi alla superficie della questione, è tenuto a scavare a fondo, per trovare un rimedio radicale alla situazione considerata errata. Trovare una soluzione momentanea solitamente non è affare di grande difficoltà; quello che invece contraddistingue il lavoro educativo è il fatto di voler trovare una soluzione radicale alla questione, che produca nel minore un cambiamento nella sua struttura profonda, procurandogli un beneficio permanente ed indipendente dall'educatore.

Per comprendere ancora più in profondità l'idea dell'errore come strumento fondamentale per l'educazione, è bene fare attenzione al ruolo che, in tale processo, giocano sia l'educatore sia l'educando.

Innanzitutto, l'educatore deve tralasciare ogni pretesa di far raggiungere al ragazzo uno specifico traguardo; l'obiettivo di chi educa non è il punto di arrivo di un percorso, ma il percorso stesso e la modalità con il quale viene affrontato. L'educatore tenta di insegnare come si fanno le cose, non cosa deve essere fatto; per questo uno degli errori tipici in campo educativo, noto anche al senso comune, è quello di riversare sul minore le aspettative, i desideri e i sogni propri che non si è stati in grado di realizzare. Colui il quale riveste un ruolo di guida in campo educativo gioirà ugualmente se l'educando deciderà di terminare gli studi con l'obbligo scolastico o di proseguire fino alla laurea, se l'una o l'altra scelta verrà fatta con ponderazione e portata avanti con impegno, costanza e rettitudine. Egli «non può che fornire al soggetto in formazione elementi di stimolo che devono, però, essere ripresi e rielaborati singolarmente, fino a condurre a qualcosa che, magari, è completamente diverso da ciò che l'educatore presupponeva»⁸¹¹. Se così stanno le cose, allora l'attenzione non dovrà orientarsi verso l'atto, null'altro che una determinazione particolare del soggetto, ma verso il soggetto stesso e verso il suo essere persona fisica e spirituale, cioè verso la sua struttura profonda ed originale, quella che effettivamente determina l'agire. Se siamo convinti di ciò, allora «il vero problema non è più tanto l'errore, quanto il soggetto che sbaglia, con le sue modalità, operazioni e processi cognitivi e le sue caratteristiche affettivo-emotive»⁸¹².

⁸¹⁰ D. MACCARIO, *Educare al senso critico. Strategie per la didattica*, op. cit., p. 167.

⁸¹¹ P. ZONCA, *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*, op. cit., p. 66.

⁸¹² D. MACCARIO, *Educare al senso critico. Strategie per la didattica*, op. cit., pp. 166-167.

Dato che ciò a cui ci riferiamo è l'intimità della persona, i processi più profondi che la determinano, sarà particolarmente complicato elaborare schemi d'azione universali o estendibili ad un gruppo. Infatti, se vogliamo porre rimedio agli effetti concreti di un errore, possiamo strutturare un intervento standard, tanto sono gli effetti esteriori che ci preoccupano. Nel momento in cui tentiamo di stimolare l'educando nel profondo della sua struttura personale tutto, si complica. Se è vero che tutti siamo dotati di istinto, ragione e volontà e che esse interagiscono secondo una logica ben precisa, è altrettanto vero che il peso specifico di ognuna di queste facoltà dipende dalla storia di vita che la persona ha affrontato; per questo l'intervento educativo potrà essere sbilanciato più su alcuni aspetti e meno su altri. Il peso degli eventi antecedenti il rapporto educativo lo si capisce solo quando il minore è pronto a rivelarcelo, pertanto dopo che si è creata una relazione empatica di fiducia reciproca; ne deriva che qualsiasi azione educativa non può che muovere da ipotesi. Se queste non troveranno conferma, verrà progettato un nuovo e differente intervento, ma per far ciò è richiesto che l'educatore «sia disposto a mettere in discussione il proprio operato al fine di trovare strategie più efficaci verso il raggiungimento degli obiettivi prefissati»⁸¹³.

Abbiamo nuovamente accennato all'atteggiamento empatico; questo perché, quando si vuole instaurare una riflessione con una persona riguardante un errore commesso da ella medesima, ciò che più conta per iniziare è che essa si senta accolta: «l'ascolto è uno degli strumenti più efficaci (...); facilita la catarsi e la liberazione dei suoi sentimenti ed emozioni»⁸¹⁴. Se l'educatore attiva questi accorgimenti, si troverà nella condizione migliore per trarre profitto dall'errore proprio o dell'educando, senza commetterne un nuovo e veramente grave, cioè quello di valutarsi inetto a causa dell'insuccesso del proprio progetto iniziale.

L'educando, proprio per la posizione che lo contraddistingue, è esposto alla possibilità dell'errore molto più di quanto lo è l'educatore. Egli deve essere conscio di questo fatto e deve mostrare nei suoi atti umiltà, disposizione all'ascolto e all'apprendimento. Crescere vuol dire, molto spesso, fare e rifare la stessa cosa perché la si sbagliata o per migliorarla. La forza e l'abitudine a ripetere più volte lo stesso compito, senza lasciarsi abbattere dalla difficoltà di raggiungere l'obiettivo prefissato, crea «l'abito della laboriosità, (...) la virtù necessaria nella vita ripetitiva di tutti i giorni. Perciò si deve

⁸¹³ C. MESSANA, *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, op. cit., p. 40.

⁸¹⁴ T. GORDON, *Insegnanti efficaci* (trad. dall'inglese), Giunti, Firenze, 1991, p. 71.

considerare la possibilità reale di rendere gradite queste attività»⁸¹⁵. Questa è una via percorribile per stimolare i ragazzi e renderli propositivi anche nelle cose più comuni e abituali, durante le quali la ripetitività tende ad abbassare il loro livello d'attenzione e di impegno, proprio per la convinzione di conoscere perfettamente ciò che accadrà e ciò che si dovrà fare. Certo è che la variabile impegno può essere un fattore sul quale l'educatore può insistere per far notare ai ragazzi i propri errori; infatti, «attribuire i fallimenti allo scarso impegno ha un effetto positivo sulla motivazione degli alunni a riuscire perché l'impegno, a differenza delle capacità, è una variabile assoggettabile al controllo positivo»⁸¹⁶. Questo è un modo per giudicare negativamente il loro agire senza fare altrettanto con la loro persona, la quale attribuisce ad una parte governabile di sé il motivo del fallimento, con la chiara possibilità di evitare l'errore quando ciò è desiderato. Tale tecnica può essere alquanto proficua, ma l'educatore deve stare attento e non abusarne. Essa potrebbe portare l'educando alla convinzione di potere raggiungere qualsiasi risultato se solo lo volesse, ma questo cozza con la realtà dei fatti e con l'esperienza concreta. Egli ha diritto di avere le migliori opportunità di crescita che l'educatore gli può offrire, ma è anche giusto che si scontri con i limiti che gli sono naturali.

È bene che l'esperienza gli mostri i pregi e i difetti che possiede e che razionalmente non riesce a raffigurarsi. Solo così potrà elaborare un'immagine reale di sé e sulla base di questa progettare il proprio percorso di vita. Siffatto procedere è possibile solo se si riesce a fare quanto appena detto; in ogni altro caso il progetto rischierà di essere irrealizzabile e di creare grande sconforto. Perciò, «è importante che ogni persona abbia la possibilità di far bene le cose e di rendersene conto; ma è anche importante che la persona impari a perdere, a riconoscere che non sempre si comporta bene, che non è infallibile»⁸¹⁷. Acquisito ciò, il minore si troverà nelle condizioni migliori per far tesoro dei propri errori, vedendo in essi stimoli importanti per la propria crescita; più imparerà ad interpretarli come strumenti più potrà gestire se stesso in autonomia, senza la necessità che qualcun altro gli indichi come comportarsi. Così, grazie all'esempio, agli stimoli e agli insegnamenti offerti dall'educatore, unitamente all'acquisita capacità di riconoscere e saper gestire l'errore, vedremo «emergere in lui la capacità di autocontrollarsi secondo ferme direttive assiologiche»⁸¹⁸. In quel preciso istante si verificherà anche il passaggio

⁸¹⁵ D. ISAACS, *L'educazione delle qualità umane Vol. II*, op. cit., p. 37.

⁸¹⁶ C. MESSANA, *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, op. cit., p. 118.

⁸¹⁷ D. ISAACS, *L'educazione delle qualità umane Vol. II*, op. cit., p. 103.

⁸¹⁸ L. PATI, *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*, op. cit., p. 71.

dall'educazione all'autoeducazione, la quale non può in alcun modo prescindere dalla capacità di rilevare e governare i propri errori.

Insomma, se riteniamo che l'errore sia uno strumento educativo, cioè una tecnica atta al raggiungimento di traguardi di crescita, indipendentemente dal fatto che ci si riferisca all'educatore o all'educando, sarà necessario non soffermarci all'osservazione superficiale dello stesso errore, vale a dire alle conseguenze che produce. All'opposto, dovremo tentare di ipotizzare quali siano le ragioni che lo hanno cagionato, come si sia sviluppato il pensiero perché giungesse ad una determinata scelta. Dovremo quindi immaginare il modello che ha guidato l'interazione di istinto, ragione e volontà. Per far ciò è necessario «assumere un atteggiamento costantemente osservativo e interpretativo, in modo da valorizzare (...) l'errore o le risposte inattese»⁸¹⁹. Ciò richiede tempo, perché l'interpretazione di ciò che è stato necessita di un fine gioco di osservazione, valutazione e ipotesi; questa rappresenta il traguardo finale, dato che non è possibile ricostruire nei dettagli più sottili un procedimento che è già stato, soprattutto nel caso si tratti di persone, le quali non sono influenzate solo dalla logica ma anche dalle emozioni, dai sentimenti e dalle speranze che hanno.

La fretta e le categorie rigide entro cui collocare i diversi casi sono i nemici più acerrimi per una corretta valutazione dell'errore e per un suo recupero educativo. Tutto ciò trova piena espressione nel pregiudizio, il quale prima ancora di osservare pretende di valutare. Tuttavia, «se (...) la persona è flessibile, se è disposta a rettificare nei casi in cui ha sbagliato, il pregiudizio non è più tale ed è meglio dire che opera con buon senso»⁸²⁰. L'apertura del pensiero, unitamente all'umiltà, la quale «consiste nell'imparare (...) a rettificare»⁸²¹, è ciò che ci preserva dalla superbia e da posizioni assolutiste, in campo conoscitivo e morale. È ciò che permette continuamente al fuoco della conoscenza di ardere nell'uomo, anche se questi non riuscirà mai dare soddisfazione piena al proprio desiderio di sapere.

Di fronte a sbagli ed errori dobbiamo abbandonare qualsiasi senso di fallimento, impotenza o vergogna, non perché siano in se stessi qualcosa di positivo ma perché abbiamo compreso come «mettere in luce la negatività in essi insita e ricuperarla per fini formativi»⁸²². È chiaro che ogni fallimento non può che generare un po' di incertezza e di titubanza verso il futuro, ma queste devono essere trasformate in stimolo per giudizi e

⁸¹⁹ D. MACCARIO, *Educare al senso critico. Strategie per la didattica*, op. cit., p. 165.

⁸²⁰ D. ISAACS, *L'educazione delle qualità umane Vol. I*, op. cit., pp. 44-45.

⁸²¹ D. ISAACS, *L'educazione delle qualità umane Vol. II*, op. cit. p. 99.

⁸²² L. PATI, *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*, op. cit., p. 71.

scelte sempre più accurati. Ciò darà forza all'elaborazione di progetti educativi validi, per i quali il dubbio rappresenta la motivazione principale di un'approfondita riflessione da parte dell'educatore. «L'eventuale incertezza dell'esito non giustifica l'assenza di progettualità»⁸²³, la quale, all'opposto, da quella trae la propria linfa vitale.

5. L'errore tra correzione e perdono

L'errore, abbiamo appena visto, è uno degli strumenti fondamentali dell'educazione e, in quanto tale, va utilizzato ogni qual volta se ne presenti l'occasione. Inoltre, siamo giunti alla conclusione che il non intervento è il primo e più grave errore che un educatore possa compiere. Tante volte, però, nel concreto dell'agire educativo, ci troviamo innanzi ad un errore dell'educando e, in quanto lo giudichiamo poco degno di nota oppure per scarsa voglia di intervenire, ci sottraiamo dal nostro compito. Se la seconda opzione pare a tutti meritevole di biasimo, la prima va considerata con più attenzione.

Possiamo ritenere un errore poco grave in due casi. Il primo coincide con la rilevazione di uno sbaglio, non di un errore. In base a quanto già spiegato, lo sbaglio è un errore che si verifica quando la persona, pur avendo le conoscenze e le competenze necessarie, giudica e sceglie in modo sbagliato per cause secondarie quali la distrazione, la superficialità o un'eccessiva sicurezza nei propri mezzi. Uno sbaglio, ammesso che non abbia conseguenze troppo gravi, può essere trascurato in quanto considerato un evento legato alla situazione e al momento, che non riguarda la struttura della persona e che la volta successiva non è detto si debba ripetere. L'educatore potrebbe decidere di non intervenire anche per non turbare l'educando, lasciando che questi si accorga da sé dello sbaglio o rischiando che non se ne renda nemmeno conto, tanto è probabilmente destinato a non ripetersi. Il secondo caso per cui un errore ci può apparire poco grave è definito dalle conseguenze che esso comporta; quando queste non sono eccessivamente pesanti e si nota l'involontarietà rispetto al danno causato, spesso si è soliti perdonare la persona per l'azione compiuta. Ogni qual volta non si rientra nei casi appena esposti, l'educatore interviene per correggere l'errore, cancellare il fatto negativo verificatosi e tentare di ristabilire l'ordine delle cose.

Quanto appena detto rispecchia il senso comune e l'incertezza che vige sui termini correzione e perdono. Essi, secondo noi, sono spesso confusi fra di loro, non compresi nel loro significato e, di conseguenza, usati impropriamente. Ora tenteremo di chiarire tutto ciò

⁸²³ P. ZONCA, *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*, op. cit., p. 73.

per capire cosa vuol dire correggere l'errore e quando si deve farlo, esattamente come cosa vuol dire perdonare l'errore e quando è possibile farlo.

La correzione è quell'azione che cancella un errore, portando la situazione alla correttezza che le è propria. In seguito a tale azione non rimane traccia dell'errore commesso ed ogni cosa occupa la posizione e svolge il ruolo che le competono. Il fatto esaminato viene liberato dagli errori e, se la correzione è efficace, quella tipologia di errore non si dovrebbe più verificare. È facile pensare all'esempio di un alunno che sbaglia la risoluzione di un problema matematico; l'insegnante valuta lo svolgimento di tale problema, interpella il ragazzo, capisce le ragioni del procedimento seguito e, insieme a quello, trova la strada corretta che porta alla soluzione. Una volta che l'alunno capisce e interiorizza il perché del proprio errore e della via che avrebbe dovuto seguire, si trova in una nuova condizione che della prima non conserva alcuna traccia. Un atto conoscitivo errato può essere corretto, nel senso sopra esposto, perché la sua correzione genera una ristrutturazione delle competenze conoscitive e perché l'idea, proprio in qualità di atto spirituale, come giunge può scomparire senza lasciare traccia se non nella memoria.

Quello che si ricava, piuttosto, è una situazione migliore della precedente ed è la seconda che diviene attuale e significativa per la persona. Similmente, pensiamo a questa situazione: un insegnante interroga un alunno in storia romana e lo trova impreparato. Quando lo esaminerà di nuovo per offrirgli una possibilità di recupero, se lo troverà pronto gli darà un ottimo voto ed è questo che dovrebbe essere considerato a fine anno nella valutazione finale, dato che quello è il livello di preparazione effettivamente raggiunto circa tale argomento. L'errore è stato effettuato e rilevato; poi è stato attuato un intervento educativo o autoeducativo. Se l'alunno ha lavorato da sé, e ciò ha portato a cambiare le sue conoscenze e competenze, tale fatto ha consentito di correggere l'errore iniziale. Appare difficile parlare di correzione dell'errore perché ciò che è più significativo, se si vogliono ottenere risultati duraturi, è correggere la struttura conoscitiva stessa. È ora chiaro perché, «invece di essere evitati o stigmatizzati, gli errori devono essere spiegati e previsti (...) ma soprattutto utilizzati come indispensabili rilevatori del processo di apprendimento»⁸²⁴.

Il perdono, invece, consiste nel non prendere provvedimenti dinanzi ad un errore. Perché esso si verifichi effettivamente, bisogna che venga attribuita la responsabilità a qualcuno e che non vi siano giustificazioni razionali a tale atto. L'azione errata è imputata alla persona che l'ha compiuta, ma si decide di non tenerne conto, anche se le

⁸²⁴ A. CATTANA, M.T. NESCI, *Analisi e correzione degli errori*, Paravia, Torino, 2000, p. 26.

conseguenze di tale fatto sono evidenti; quindi si procede in tale maniera non perché l'azione non sia rilevante ma perché una correzione effettiva alla situazione creatasi non esiste. Pertanto, «affinché vi sia scena di perdono, occorre che un tale fatto, che un tale evento come fatto non sia soltanto un evento, qualche cosa che accade, un fatto neutro o impersonale. Occorre anzitutto che questo fatto sia un misfatto e un misfatto fatto a qualcuno, un male, un torto che implica un autore responsabile e una vittima»⁸²⁵. Ci siamo così addentrati nel campo dell'atto pratico che, nell'avere a che fare con persone, anche se solo con se stessi, è atto morale. Nel primo capitolo del lavoro abbiamo già spiegato come mai l'atto pratico non può essere corretto senza che rimangano tracce di ciò che è stato, per cui ora diamo questo fatto come acquisito senza riproporne la spiegazione. Per il momento, quindi, ci interessa che il lettore abbia presente che se ci riferiamo all'atto conoscitivo possiamo parlare di correzione dell'errore, mentre se ci riferiamo all'atto pratico dobbiamo parlare di perdono.

La correzione dell'errore, tornando all'ambito teoretico, pur essendo un fatto verificabile nel suo risultato, non è un'attività meccanica che segue una logica univoca. Vi sono molteplici metodi che regolano tale attività, ognuno sorretto da una ben precisa logica d'azione, scelta in base all'oggetto dell'insegnamento, alle capacità dell'insegnante e alle caratteristiche specifiche degli alunni. Da sempre, pertanto, «i diversi metodi di insegnamento succedutisi nel tempo (...) presuppongono un differente modo di concepire e trattare l'errore»⁸²⁶. Questo dipende dal fatto di cui abbiamo già accennato, cioè dall'idea fondamentale che non conta tanto correggere l'errore in sé, quanto il procedimento che l'ha causato, poiché è questo che ne genererà altri. L'insegnante lavora sul caso particolare, lo studio sbagliato di una certa funzione, per chiarire all'alunno i concetti di seno e coseno, se sono questi che ritiene non compresi dall'alunno. In realtà, la correzione di quell'errore specifico ha un valore alquanto relativo. L'insegnante potrebbe raggiungere comunque il risultato auspicato scordandosi di tale funzione, riprendendo dall'inizio i concetti non chiari e provando ad applicarli ad altri casi. L'errore commesso non avrebbe più alcuna importanza e nessun risvolto sulla situazione futura, pertanto potrebbe benissimo essere tralasciato e dimenticato.

Trasferiamoci nuovamente sul piano pratico e tentiamo di ottenere un'idea più chiara del perdono. Esso è spesso confuso con la giustificazione concessa a qualcuno che si ritiene avere commesso un'azione malvagia per ignoranza o perché spinto da ragioni che ne hanno determinato l'agire. È bene sottolineare questo perché un'azione

⁸²⁵ J. DERRIDA, *Perdonare* (trad. dal francese), Raffaello Cortina, Milano, 2004, pp. 53-54.

⁸²⁶ A. CATTANA, M.T. NESCI, *Analisi e correzione degli errori*, op. cit., p. 21.

imposta, alla quale è impossibile sottrarsi, non è imputabile alla volontà della persona e quindi non valutabile sul piano morale. Il perdono, come sopra inteso, è solitamente spinto dalla voglia di dimenticare quanto accaduto, da una certa propensione a credere che un qualsiasi tipo di contropartita al torto subito, in fondo in fondo, non muterebbe la situazione delle cose e dalla basilare convinzione che la persona non sia completamente responsabile del fatto. In realtà, nel senso più classico del termine, «perdonare significa scusare, liberare l'altro da una colpa. Una ferita, un'offesa subita non viene più attribuita a qualcuno. L'esperienza non viene più investita di rancori ma considerata terminata e definitivamente passata»⁸²⁷. Ciò sta ad indicare che il perdono riconosce la piena responsabilità altrui per un male commesso; ad una persona viene attribuita l'intera colpa dell'azione in esame. La colpa, però, benché riconosciuta, viene dalla vittima distaccata dalla persona cui si riferisce; alla vittima, quindi, spetta la possibilità di liberare il reo dal peso di cui, coscientemente, si è fatto carico. Come detto, questa è una possibilità che la vittima ha, non un dovere; la decisione di intraprendere questa strada rivela una particolare logica che guida l'agire e una forte fiducia nelle persone, nonché un grande valore attribuito alle relazioni interpersonali. Se non fosse così apparirebbe assurda l'idea di voler mantenere una relazione che non tiene conto degli atti che la hanno contraddistinta. Ancora di più, apparirebbe inspiegabile la posizione di chi abbandona un presunto diritto di rivalsa, dopo aver subito un torto.

Il perdono parte proprio da qui, vale a dire dalla consapevolezza che tale diritto non conduce a nulla, per il semplice fatto che l'atto moralmente negativo non può essere cancellato. Esso diviene «un avvenimento che in un istante specifico riscatta in certo modo l'irreversibilità della colpa commessa. (...) Tale atto, lungi dall'essere un semplice scusare oppure un mero dimenticare, è insieme ricordo del torto subito e deliberazione di sacrificare il diritto di rivalsa che ne scaturisce»⁸²⁸.

Non vi sono dubbi sul fatto che il perdono sia favorito dall'ammissione di colpa del reo, unitamente alla rilevazione del pentimento e del desiderio di non commettere più una simile azione. Tale disposizione al riconoscimento della propria responsabilità e della volontà di cambiare fa sì che la vittima sia facilitata nell'accogliere benevolmente l'altro, vedendolo non come un potenziale rischio ma come una potenziale risorsa. «L'atto e le conseguenze non possono essere annullati ma la confessione può modificare l'atteggiamento psicologico della vittima nei confronti dell'evento e interrompere il

⁸²⁷ R. CAVALIERE, *Perdonare, istruzioni per l'uso*, Città Nuova, Roma, 1999, p. 54.

⁸²⁸ R. MANCINI, *Esistenza e gratuità, antropologia della condivisione*, Cittadella Editrice, Assisi, 1996, p. 117.

prevedibile seguito della vendetta»⁸²⁹. Perdonare significa anche accettare che l'errore rimanga tale ma solo quello, cioè l'azione ingiusta; all'opposto, il perdono possiede l'aspirazione pedagogica di fungere da stimolo verso il reo, al fine di favorire un suo cambiamento grazie all'esempio di relazione interpersonale che esso incarna.

Colui che perdona si pone nella condizione di rinunciare ad un credito che gli sarebbe dovuto, secondo un ragionamento puramente logico di causa ed effetto, non per assumere una posizione di indifferenza rispetto all'accaduto ma per caricarsi sulle spalle il peso che l'altro dovrebbe portare. Il reo riceve dalla vittima un dono, un'offerta gratuita di aiuto per mutare lo stato in cui si trova e «il dono come relazione sociale è l'attuazione di un'azione di cura (*care*), di presa in carico»⁸³⁰. Esso esprime un'idea di giustizia differente da quella governata dalla logica "azione e reazione di pari intensità ma verso opposto". La giustizia che il perdono sostiene è centrata sulla disponibilità a dare piuttosto che a ricevere, perché la cosa veramente giusta da fare è sempre aiutare la persona in difficoltà a realizzare il proprio processo di umanizzazione. Siamo qui davanti ad «un'amorosa giustizia, una superiore giustizia»⁸³¹ che non soppesa il male ed il bene al fine di pareggiare l'equazione, ma che tenta di creare un *surplus* di bene. Per far ciò è disposta anche a non prendere in considerazione il male fatto ed ancora presente grazie alle conseguenze provocate. Il perdono è un atto di giustizia estrema, quasi paradossale, per cui il reo è posto in relazione diretta con le proprie azioni, delle quali deve prendere coscienza ma senza sentirsi definitivamente legato ad esse, dato che egli ne è semplicemente l'autore e non l'azione stessa.

L'azione maligna in sé è condannabile senza appello, ma chi la compie ne può realizzare anche una positiva. D'altronde, è esperienza comune osservare persone compiere un errore, ma anche molte azioni degne di lode. Ancora di più, ci stupiamo di un delitto particolarmente efferato non quando lo compie il membro di una cosca mafiosa ma quando l'autore è l'insospettabile vicino di casa che si è sempre comportato in modo onesto. Così, proprio come non è stata elevata a santità per ciò che di buono ha compiuto, non capiamo perché una persona dovrebbe essere condannata per sempre per un atto negativo. Certo, però, il perdono ha valore quando chi lo riceve si rende conto di tale dono e che esso è possibile grazie ad un dono ancora più alto che tutti abbiamo ricevuto, vale a dire la libertà. Tutto ciò porta ad affermare che «il perdono è giusto nei confronti del

⁸²⁹ R. HOLLOWAY, *Sul perdono. Come si può perdonare l'imperdonabile?* (trad. dall'inglese), Ponte alle Grazie, Milano, 2004, p. 70.

⁸³⁰ P. DONATI, *Il dono in famiglia e nelle altre sfere sociali*, in E. SCABINI, G. ROSSI, *Dono e perdono nelle relazioni familiari e sociali*, Vita e Pensiero, Milano, 2000, p. 76.

⁸³¹ M. BOSCHETTI ALBERTI, *Il dono di sé nella educazione*, La Scuola, Brescia, 1959, p. 122.

colpevole perché lo inchioda al termine di confronto incriminante della sua libertà di uomo»⁸³². Lo inchioda ad esso non perché rimanga per sempre in una situazione di debito, ma perché si renda conto del vero significato del termine perdono, tanto è che poi la vittima libera il reo senza che questo faccia concretamente nulla per riscattare quanto commesso. Il perdono, infine, libera anche la vittima dall'oppressione di un male ricevuto e che non può essere estirpato se non grazie all'accettazione di esso come fatto appartenente alla storia di vita, ma che non la deve condizionare in modo eccessivo.

Ci appare sempre più chiara la distinzione fra correzione e perdono. Entrambi riguardano l'errore, ma errori completamente differenti. Dall'inizio di questo lavoro abbiamo posto in luce l'impossibilità di dare una definizione univoca di tale concetto ed abbiamo sempre seguito un doppio binario, quello dell'atto conoscitivo e quello dell'atto pratico. Così la correzione riguarda il giudizio, la sfera del puramente astratto, ma si impone all'educatore come dovere morale; essa risolve la situazione compromessa, ma l'imperativo di correggere un particolare giudizio è in funzione dell'aspirazione principale di migliorare le competenze utili all'educando nel campo della conoscenza. In quest'ottica, è facile comprendere che «la domanda da porsi non è tanto se correggere oppure no, ma come e quando correggere»⁸³³. Pertanto, il dibattito sulla correzione diviene essenzialmente un problema di stampo metodologico e didattico che, sotto questo lato, non affronteremo. Il perdono, invece, riguarda la scelta che si configura come atto malvagio nei confronti di qualcuno; tale atto si presenta come inspiegabile, proprio perché il male di per sé ostacola la realizzazione dell'essere umano. Per questo, affinché si verifichi il perdono vero e proprio, è necessario che il male venga rilevato e ne venga attribuita l'indiscussa responsabilità. Questa valutazione, però, deve essere attenta a non farsi carico di eccessivo rancore, per non alimentare il sentimento di vendetta che tutti, naturalmente, proviamo. Quello che si richiede è una valutazione che, lungi dall'essere priva di sentimento, non si faccia influenzare eccessivamente da questo, elevandolo a motivo primo della reazione. Date queste premesse, possiamo dire che «non esiste vero perdono se non è preceduto da una denuncia implacabile e da un giudizio onesto»⁸³⁴. La vittima deve trovarsi dinanzi ad una rappresentazione realistica della realtà, soprattutto quando questa dipinge un quadro incomprensibile; anzi, proprio in questo caso il perdono trova la sua piena espressione come dono assolutamente incondizionato.

⁸³² L.B. SMEDES, *Perdonare e dimenticare* (trad. dall'inglese), Neri Pozza, Vicenza, 1998, p. 161.

⁸³³ A. CATTANA, M.T. NESCI, *Analisi e correzione degli errori*, op. cit., p. 29.

⁸³⁴ L.B. SMEDES, *Perdonare e dimenticare*, op. cit. p. 104.

Effettuata questa iniziale distinzione, prima di proseguire con la riflessione, ci pare utile alla lettura porre in risalto le ragioni per cui stiamo parlando di correzione e perdono.

La prima risulta immediatamente collegabile al tema dell'istruzione, presentandosi come la via per migliorare le lacune conoscitive e di competenze presenti e rilevate negli alunni.

Il secondo, invece, è in rapporto con l'educazione. Questa nota la propria inefficacia quando l'educando mette in atto comportamenti che divergono dagli orientamenti valoriali proposti dall'educatore, oppure da quelli che il minore affermava di aver acquisito o, infine, da quelli ritenuti validi in un determinato contesto culturale. Tale divergenza, pertanto, si colloca sul piano del giudizio morale e mostra la rottura di un rapporto interpersonale, dato che la moralità è connessa con la socialità. Il ripristino di tale frattura non può dipendere da chi la ha causata, dato che nessun atto concreto può risanare la mancanza di fiducia generata. Per tale motivo, dopo un errore, affinché la relazione venga ripristinata e al reo sia offerta una nuova possibilità, bisogna necessariamente passare attraverso il perdono dell'atto incriminato. Questo fatto riguarda l'educatore non solamente quando l'educando tradisce la relazione esistente con quello, ma anche con qualcun altro. Infatti, l'educatore è direttamente coinvolto nell'agire della persona a lui affidata, anche se non ne è il diretto responsabile. Per questo l'errore del minore, qualsiasi relazione riguardi, è in stretta relazione con la figura adulta di riferimento; questa, vedendo utilizzato in modo scorretto lo spazio di libertà concesso al ragazzo, vedrà tradita anche la propria fiducia e tale fatto richiederà un nuovo assetto della relazione educativa. Così, in ogni caso, l'educatore, spinto dalla fiducia nella persona che si trova d'innanzi e convinto della forza insita nella relazione educativa, deve perdonare il minore. Se non facesse questo verrebbe a mancare lo spazio stesso per una simile relazione. Infatti, com'è possibile aiutare una persona a crescere se la si ritiene perennemente connessa con un particolare errore? Ecco perché, in presenza dell'errore, in educazione non possiamo che parlare anche di perdono.

Abbiamo già detto che, nella maggior parte dei casi, affinché si verifichi il perdono serve un atto malvagio, un colpevole e una vittima, la quale concede il perdono a quello. Può però anche accadere che una persona compia un male contro se stessa e ne senta il rimorso. In questo caso, in cui reo e vittima coincidono, perdonare se stessi diviene un'azione di onestà intellettuale, con la quale si ammette la propria colpa e ci si propone di cambiare comportamento, facendo sì che quell'atto rimanga un caso isolato. Il perdono di se stessi, in realtà, è in parte richiesto anche quando si ferisce un'altra persona. A volte,

infatti, il senso di colpa è talmente forte che anche la concessione del perdono lascia quel sentimento perenne di colpevolezza e di debito insanabile. Il colpevole deve riuscire a fare quel passo che lo libera dal passato per aprirlo, con umiltà e impegno, al futuro; ciò è difficile perché, spesso, è avvertito dal reo come un atto di superbia immeritato. La questione vera è che il merito lo si conquista solo in parte in quell'istante, con la promessa di cambiamento ed impegno fatta a se stessi, mentre lo si acquisisce effettivamente nel futuro, con la dimostrazione di una vita retta. Tutto diviene ancora più evidente quando la vittima non è disposta a concedere il perdono. Ciò significa che il reo è condannato ad una situazione di perenne colpevolezza? Non pensiamo che sia così, nonostante la questione si presenti molto complicata. Se, come affermato, non facciamo coincidere l'uomo con una sua azione e se crediamo nella possibilità di un continuo miglioramento, allora egli deve avere l'opportunità di sentirsi sgravato da quanto fatto. Ciò non significa che se ne debba dimenticare come se nulla fosse accaduto, ma che l'agire futuro non deve essere preventivamente valutato con sospetto e circospezione a causa di ciò che è stato, come se alcune cose non potessero mai cambiare.

Concedere a se stessi il perdono per un male commesso ad un'altra persona, quando questa non ce ne vuol far dono, appare un atto di superbia e a cui non si ha diritto. Effettivamente non esistono ragioni per far ciò; l'unica giustificazione risiede nel diritto ad essere padroni della propria vita per migliorare la condizione personale ed altrui. Infatti, lungi da noi l'idea dell'auto-perdono concesso in modo superficiale ed automatico ogni qual volta si compie un errore. Proprio come la vittima per perdonare veramente deve assaporare il dolore, così anche il colpevole non può perdonarsi se non in seguito ad un processo difficoltoso perché carico di dubbi e sofferenza. Egli compie una scommessa su se stesso sulla base di dati antecedenti che condurrebbero ad una previsione opposta; pertanto, l'auto-perdono è un fatto molto profondo che, in ogni caso, impone di non dimenticare quanto accaduto, dato che la memoria di ciò rinnova continuamente l'impegno che ci siamo presi con noi stessi. Se il perdono è un atto estremo, l'auto-perdono è proprio un paradosso, necessario al futuro, ma valido solo per le persone responsabili e coscienti dell'impossibilità di riparare gli errori effettuati.

In conclusione a questa riflessione affermiamo che «si può perdonare gli altri liberandoli dalle colpe e dalle responsabilità che sono state loro attribuite; ma si può anche perdonare noi stessi liberandoci dalle colpe degli errori commessi o dalle omissioni»⁸³⁵. Quello che, in ogni caso, occorre aver presente è il fatto che il perdono non è un diritto,

⁸³⁵ R. CAVALIERE, *Perdonare, istruzioni per l'uso*, op. cit., p. 55.

reclamabile in un qualsiasi momento da chiunque, ma un'opportunità, che non può essere negata a priori a nessuno ma nemmeno elargita in modo sconsiderato. Vogliamo dar risalto al fatto che il perdono, purché sempre auspicabile, non può essere preteso in quanto è un «dare-in-più che si traduce nella gratuita remissione di una colpa e nella rinuncia alla punizione del colpevole»⁸³⁶. Esso si fonda sull'amore e sulla speranza, leggi che non vivono di proporzioni effettuate su dati empirici ma su una sproporzione che va sempre a favore del colpevole: «è un miracolo della pura grazia immeritata, elargita da un amore che non fa calcoli»⁸³⁷. Questa sproporzione assume un valore straordinario quando pensiamo che il perdono «non è un dono qualsiasi, ma dono di sé, dono del proprio diritto a qualcuno che l'ha già calpestato»⁸³⁸. Ciò è possibile perché chi perdona non è semplicemente spinto dalla voglia di dimenticare il torto subito ma dal desiderio di costruire qualcosa di nuovo, una situazione migliore rispetto a quella esistente prima dell'errore. La vittima rilancia se stessa come ponte verso il futuro, decidendo di essere in prima persona costruttrice del bene, non semplice creditrice di esso. Così, «il dono che la persona fa di sé attraverso il perdono (...) è, piuttosto, la nascita di un'attiva affermazione di sé»⁸³⁹. La vittima, proprio perché conosce la differenza fra ciò che è giusto e ciò che è sbagliato e poiché ha provato sulla sua pelle il sapore aspro del male, sente di poterne abbandonare ogni sua rivendicazione, lasciando che l'errore si disperda nella sua insensatezza.

Ora abbiamo ben chiaro che l'errore sul piano conoscitivo va corretto, cercando le motivazioni che lo hanno causato; se applicassimo tale ricerca anche all'errore sul piano pratico e trovassimo le ragioni che lo hanno generato, comprenderemmo il perché di una certa azione e la potremmo giustificare, ricordando che giustificare significa far in modo che un atto venga riconosciuto giusto pur non essendo in sé tale. Però, «giustificare è esattamente l'opposto di perdonare. Si giustifica una persona quando si capisce che non ha colpa»⁸⁴⁰, quando non la si ritiene responsabile di un fatto negativo e, pertanto, non la si accusa nemmeno. All'opposto, la si perdona quando la si giudica causa, diretta o indiretta, di un certo errore.

Chiarito ciò dobbiamo dedicare attenzione ad un altro equivoco in cui è facile incorrere e la cui chiarificazione ci consente di definire, ancora meglio, il concetto di

⁸³⁶ R. MANCINI, *Esistenza e gratuità, antropologia della condivisione*, op. cit., p. 95.

⁸³⁷ R. HOLLOWAY, *Sul perdono. Come si può perdonare l'imperdonabile?*, op. cit., p. 86.

⁸³⁸ R. MANCINI, *Esistenza e gratuità, antropologia della condivisione*, op. cit., p. 119.

⁸³⁹ M. AMADINI, *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*, La Scuola, Brescia, 2006, p. 126.

⁸⁴⁰ L.B. SMEDES, *Perdonare e dimenticare*, op. cit., p. 62.

perdono. Questo equivoco riguarda la differenza esistente fra i termini di tolleranza e di perdono. Si può tollerare un errore? È la stessa cosa di perdonarlo? Altrimenti, cosa cambia da un'azione all'altra? Queste sono le questioni cui ora tenteremo di dare risposta.

Nel linguaggio di tutti i giorni, più che giustamente, siamo soliti affermare che tolleriamo o non tolleriamo il modo in cui si comporta una persona, vale a dire il suo atteggiamento. Questo significa che accettiamo o respingiamo l'abitudine di qualcuno a compiere determinati atti in certe circostanze. Quando utilizziamo il termine tolleranza, comunque, ci riferiamo ad atti che giudichiamo negativamente; infatti, se siamo d'accordo con le scelte di una persona diciamo che le condividiamo, che le riteniamo giuste, che le lodiamo o utilizziamo altre espressioni simili. Tollerare significa riconoscere come errato l'atteggiamento di una persona ma, nonostante ciò, pur non potendo dividerlo, non accusarla ogni volta che lo mette in pratica. Ciò si può verificare quando l'atteggiamento in questione non è ritenuto particolarmente grave ed è considerato come l'espressione di una debolezza caratteriale che il singolo, nonostante ripetuti sforzi, non riesce a colmare. Per esempio, tolleriamo che un amico sia perennemente in ritardo, nonostante con tale fatto tradisca ogni volta l'accordo di incontrarsi ad una certa ora; invece, difficilmente tolleriamo che una persona racconti menzogne sul nostro conto, dato che ciò potrebbe minare i nostri rapporti personali, incrinando la fiducia e la stima che gli altri provano nei nostri confronti. Comunque, ciò che si tollera è estremamente soggettivo, dato che ci si riferisce sempre ad azioni negative, e dipende essenzialmente dal livello di bene che scorgiamo nella persona. Solitamente, più abbiamo considerazione di una persona più accettiamo determinati suoi comportamenti, non perché li comprendiamo ma perché ci paiono di poco conto rispetto alle virtù che quella possiede e al bene che esse producono. A ciò si aggiunge un'innata capacità di tollerare, che ognuno possiede in misura maggiore o minore, e che viene sostenuta dalla convinzione dell'imperfezione che caratterizza ogni persona.

Se riconosciamo, prima in noi stessi, dei difetti, oltre che dei pregi, più facilmente riusciremo ad accettare tale fatto anche nelle persone che ci circondano. Tollerare un atteggiamento non significa giustificare gli atti che lo compongono, essi sono comunque e sempre giudicati negativamente; tollerare vuol dire accettare che una persona ripeta continuamente certi errori poiché in essa scorgiamo anche aspetti positivi permanenti, poiché crediamo che essa difficilmente perderà tale vizio e, infine, poiché riteniamo gli errori in questione non troppo rilevanti. Questo ultimo punto, già accennato, è degno di nota. Esso indica che non tutti gli atteggiamenti possono essere tollerati, proprio in ragione

del fatto che essi non muteranno; così non possiamo tollerare che una persona commetta omicidi o commetta furti. Non lo possiamo fare non solo per la gravità del fatto in sé, ma anche e soprattutto per la gravità in relazione alla ripetitività. Quando un atteggiamento negativo si oppone alle regole del benessere comune, provocando ripetutamente un danno, non può, o meglio non deve, essere tollerato. Così non tolleriamo che una persona commetta furti, come indicato dalla legge, ma nemmeno tolleriamo che non mantenga gli impegni presi quando il loro adempimento influisce su altre persone, benché ciò non sia previsto alla legge. La tolleranza riguarda la persona nel suo agire quotidiano, osservando il negativo in rapporto con il positivo; il perdono si rivolge all'atto particolare, considerato a prescindere da tutto il resto. Così possiamo affermare che «la differenza tra accettare e perdonare è molto semplice. Accettiamo gli altri perché per noi sono buoni. Li perdoniamo per i torti che ci hanno fatto. Li accettiamo per il bene che è in loro, li perdoniamo per il male che hanno fatto»⁸⁴¹. Sia il perdono sia la tolleranza si riferiscono all'errore, ma il primo all'atto e la seconda all'atteggiamento. Abbiamo detto che non possiamo tollerare tutto, tra poco vedremo se possiamo perdonare tutto oppure no.

Il perdono riguarda l'atto che non accetto in quanto, contemporaneamente, lo giudico come male, non trovo ragioni che lo giustifichino e lo ritengo svolto consciamente. Pertanto, il perdono non ha apparente ragione d'essere, esso si riferisce a qualcosa che non merita alcun trattamento di privilegio, a ciò che è degno solo di biasimo, a ciò che suscita sdegno nella persona giusta. Non importa che si tratti di vendita di articoli contraffatti, la quale provoca danni a livello semplicemente economico alla vittima, o che ci riferisca alla riduzione in schiavitù di persone, la quale lede il diritto fondamentale della libertà; in ogni caso l'atto errato non porta in sé alcun diritto ad essere perdonato, dimenticato oppure a non essere nemmeno considerato. È la logica stessa che lo governa, vale a dire quella del male agito gratuitamente, a precludergli la possibilità del riscatto. D'altro canto, però, ciò fa sì che «non può neanche darsi una colpa totale ed insuperabile»⁸⁴²; a livello puramente logico, esattamente come possiamo perdonare un errore poco grave lo stesso possiamo fare con un atto apparentemente inaccettabile, benché in pratica questo sia più difficile da attuare per ragioni fondamentalmente emotive.

Il perdono viene definito non in base all'azione cui si rivolge ma alla logica che l'ha provocata e quest'ultima deve essere semplicemente quella del male; perdonare vuol dire riabilitare ciò che non ha ragione d'esserlo, quello che, secondo logica, non dovrebbe esserlo. È per questo che, se vero, «il perdono (...) deve e può perdonare solo

⁸⁴¹ Ibidem, p. 68.

⁸⁴² R. MANCINI, *Esistenza e gratuità, antropologia della condivisione*, op. cit., p. 129.

l'imperdonabile, l'inespiabile – e quindi fare l'impossibile. Perdonare il perdonabile, il veniale, lo scusabile, ciò che si può sempre perdonare, non è perdonare»⁸⁴³. Questa citazione, volutamente giocata sulla contraddizione e sul paradosso, vuole proprio porre in risalto la consapevolezza che il perdono è un fatto assurdo, almeno rispetto alla logica usualmente in vigore; in esso «non esistono né dovere, né diritto, né ragioni del perdono. Esso è del tutto gratuito, immotivato, incondizionato. Non è in funzione del pentimento dell'offensore e neppure può fondarsi sul desiderio che egli si redima o sull'attesa che riveli un'inedita parte buona di sé»⁸⁴⁴. Questa è la forma più alta di perdono, in grado di rivolgersi al male nella sua semplicità disarmante, che non vive della speranza di un futuro mutamento del colpevole, ma della semplice convinzione della forza generatrice di bene intrinseca in tale atto. Possiamo dire che «la manifestazione più integrale di questo atto d'amore risiede nel perdono incondizionato, donato anche in assenza di ammissione di responsabilità da parte del colpevole»⁸⁴⁵. Il perdono incondizionato, però, anche se così estremo, non va confuso con la tolleranza, che, sulla base di quanto detto, abbiamo capito non essere un perdono concesso in modo ripetitivo. Nell'esperienza del perdono la vittima trascende la realtà materiale per rivolgersi allo spirito del reo, il quale viene visto come un povero essere umano destinato ad errare, anche se ciò non giustifica l'atto negativo. Nel perdono si vede il destino dell'umanità, i suoi limiti rispetto alla sfera morale; questa, però, è anche ciò che più ci contraddistingue come essere umani e che ci eleva sopra il modo animale. Forse è proprio nel perdonare e nell'essere perdonati che si riconosce l'altro come nostro fratello e con esso si realizza un profondo contatto, il cui punto di connessione è rappresentato dalla condivisione della condizione umana. L'unica ragione per cui la vittima perdona è il fatto che nel reo riconosce se stessa e la condizione di umiltà che viene condivisa con ogni persona. Non esiste un numero di volte preciso in cui si può concedere il perdono ed oltre il quale si scade nell'imperdonabile. Teoricamente un atto può essere continuamente perdonato ma il perdono lo si concede dinanzi al caso particolare ed esclusivamente in relazione ad esso, mentre la tolleranza si distingue dal perdono ripetuto perché anticipa una serie di errori e li accetta. Questi atti, attesi in partenza, sappiamo già che verranno tollerati; al contrario, non sappiamo se perdoneremo un'azione che potrebbe avvenire oppure no.

⁸⁴³ J. DERRIDA, *Perdonare*, op. cit., p. 47.

⁸⁴⁴ R. MANCINI, *Esistenza e gratuità, antropologia della condivisione*, op. cit., p. 118.

⁸⁴⁵ M. AMADINI, *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*, op. cit., p. 125.

La comprensione del fatto che «si può perdonare quasi tutto, ma non si può tollerare tutto»⁸⁴⁶, dove quel quasi dipende dalla disposizione personale più o meno radicale a rifiutare il male, è di fondamentale importanza per i risvolti che ha in campo educativo. L'educatore, quando si trova di fronte ad un errore, identificabile essenzialmente come il tradimento di una relazione interpersonale, deve intervenire affinché esso non venga ripetuto dall'educando in futuro. Il male che tale errore genera, e che non può essere cancellato, provoca nel primo rabbia, risentimento, delusione o amarezza. Tali sentimenti, se seguiamo una logica puramente proporzionale, dovrebbero bloccare ogni attività educativa, dato che il reo non meriterebbe alcun genere di aiuto, visto che la sua azione non è riscattabile. L'educando si è collocato in una situazione dalla quale non c'è ritorno. Che senso ha l'educazione se egli è caricato di un fardello imperdonabile che lo condanna per sempre? Ecco che l'educatore, prima di pensare e porre in atto il proprio progetto, deve perdonare l'educando. Questo, è fondamentale ricordarlo, non vuol dire che debba dimenticare gli errori o che non li debba più prendere in considerazione: abbiamo visto che essi sono un preziosissimo strumento educativo. Significa che egli non dovrà tenerne conto nelle valutazioni future e che non si dovrà rapportare al minore, rinfacciandogli continuamente ciò che di male ha fatto, relegandolo in un'eterna condizione di errore. Il minore, però, deve avvertire chiaramente che chi si occupa di lui rifiuta l'errore, ma non la persona che l'ha commesso. Inoltre, deve avvertire lo sforzo che l'educatore compie per perdonare. Egli si deve render conto del male provocato, per apprezzare maggiormente la straordinaria offerta che gli viene fatta, cioè il perdono e l'aiuto educativo.

L'educatore, se vuole che la sua azione sia il più efficiente possibile, deve imparare a perdonare, così da accostarsi al minore con lo spirito d'animo più adatto per recuperare ed implementare le sue risorse.

L'educando, però, non dovrà pensare che l'educatore perdonerà sempre e ripetutamente qualsiasi errore, cioè non dovrà credere che l'adulto sia disposto a tollerare qualsiasi atteggiamento. Egli verrà continuamente ripreso e, se necessario, punito quando mostrerà l'inclinazione a ripetere determinati comportamenti, fino anche a giungere all'allontanamento, inteso come affidamento ad un'altra struttura educativa, nell'eventualità che tale provvedimento appaia l'unico in grado di fargli comprendere che in un contesto sociale determinati atteggiamenti non possono essere sopportati.

⁸⁴⁶ L.B. SMEDES, *Perdonare e dimenticare*, op. cit., p. 69.

Sapere usare perdono e tolleranza nel modo corretto, previa una loro profonda comprensione, avvalora l'educazione e le attribuisce quel taglio prettamente umano che la allontana da qualsiasi attività basata su logiche quali quella del dare per avere, della proporzione o della retribuzione. All'opposto, non comprendere il vero il significato di questi termini conduce ad un atteggiamento educativo incomprensibile per l'educando, il quale non capisce perché alcune cose gli sono permesse ed altre no; perché l'educatore tiene in seria considerazione determinati errori ed altri meno, trovandosi alla fine confuso riguardo a cosa è giusto fare, cosa è lecito, cosa è accettabile e cosa no.

Ci pare necessario, a questo punto, svolgere alcuni approfondimenti in ordine a concetti che abbiamo espresso senza specificarli.

Il primo approfondimento riguarda la differenza fra dono e perdono. Abbiamo definito quest'ultimo come un'offerta, un regalo, un dono che la vittima fa al colpevole. Il riscatto dal male compiuto, dato che non può essere ottenuto dal reo in persona, si presenta come un'offerta gratuita, un'azione che non è scatenata direttamente da un'altra. Anzi, dall'errore dovrebbe essere ostacolata, ma viene effettuata per scelta incondizionata della vittima. Il perdono, quindi, è un dono particolare, cioè quello del riscatto dal male. In questo senso possiamo affermare che «non c'è perdono senza dono, (...) ma l'uno e l'altro non sono la stessa cosa»⁸⁴⁷. Il dono, che abbiamo capito essere il concetto base dal quale deriva il perdono, si presenta come un'azione «gratuita in senso stretto (...) che viene fatta senza attendersi nulla, ma proprio nulla, in cambio. Essa segue l'imperativo proprio dell'amore oblativo»⁸⁴⁸. Nella maggior parte dei casi, quando doniamo qualcosa lo facciamo ad una persona a cui vogliamo bene per mostrargli il nostro affetto: il dono diventa la rappresentazione concreta di un sentimento positivo. Altre volte esso viene fatto per un dovere implicito, come quando si è invitati ad un matrimonio o ad una festa di compleanno, per ottenere beneficii, come quando vogliamo guadagnare l'approvazione o il favore di qualcuno, oppure come ringraziamento, per esempio quando vogliamo sdebitarci di un piacere ricevuto. Tutti questi casi, però, non rappresentano il dono nel modo in cui l'abbiamo definito, cioè come frutto dell'amore ablativo: esso è una contropartita in cambio di un altro bene, è un baratto implicito cui ci si sente obbligati ad assolvere per fini utilitaristici. Il dono sincero, insomma, è un'offerta gratuita ad una persona cui vogliamo bene e tale offerta genera gioia anche in colui che la elargisce, non solamente in chi la riceve.

⁸⁴⁷ J. DERRIDA, *Perdonare*, op. cit., p. 25.

⁸⁴⁸ P. DONATI, *Il dono in famiglia e nelle altre sfere sociali*, op. cit., p. 71.

Il perdono, invece, viene concesso a chi ci ha fatto un torto e proprio in ragione di tale torto; se non ci fosse questo, non ci sarebbe nemmeno il primo. La differenza fra dono e perdono sta proprio qui e qui si svela il magnifico paradosso del perdono. Il dono è un atto che sorge naturale, spinto dai sentimenti positivi che sentiamo; il perdono, all'opposto, è ostacolato dai sentimenti di rabbia ed ostilità nei confronti della persona che, senza motivo, ci ha danneggiato. Nonostante ciò, grazie ad una lotta interna che la vittima deve affrontare, si giunge comunque allo stato d'animo idoneo al dono del riscatto dal male, che viene effettuato semplicemente separando il reo, in quanto persona, dall'azione che ha compiuto e con la quale eravamo inclini ad identificarlo. Il perdono, essendo una liberazione del colpevole dalla sua colpa, non ha alcuna pretesa di legare a sé tale persona; la si vuole lasciare andare, libera dal fardello che portava e da qualsiasi altro legame. La possibilità che nasca una relazione di amicizia o affetto fra le parti in gioco è una questione secondaria ed accessoria, che può migliorare la situazione esistenziale ma che non è richiesta per lo svolgersi del perdono. Insomma, «il perdono puro non è un bene strumentale, una prudente tecnica di controllo o un esercizio di limitazione dei danni: è invece un bene intrinseco, un fine in sé, un puro dono offerto senza alcuna aspettativa di contraccambio»⁸⁴⁹.

Quanto abbiamo esposto ci aiuta anche a rispondere all'annosa questione se «si perdona qualcuno o qualcosa a qualcuno»⁸⁵⁰. Secondo noi il perdono si rivolge a qualcosa che la persona ha compiuto, non alla persona stessa. Abbiamo detto che il perdono nasce in seguito ad un atto particolare e ad esso si rivolge, intendendo l'atto come una semplice determinazione specifica della persona. La particolarità di tale atto, che indica anche la sua possibile casualità, è la condizione per il perdono, mentre l'atteggiamento, che pur non coincidendo con la persona ne rappresenta se non altro un aspetto, non è perdonabile, ma condivisibile, tollerabile o non tollerabile. Per questo riteniamo più appropriato dire che si perdona qualcosa a qualcuno. È comunque vero che perdoniamo l'atto, ma questo non ha vita autonoma, è compiuto da una persona che in qualche modo dal perdono è direttamente toccata. Perdonare la persona vorrebbe dire prima esprimere un giudizio negativo definitivo su di essa, magari in base ad un singolo atto, ma questo non ci sentiamo di poterlo né doverlo fare.

Il secondo approfondimento che ci preme fare riguarda la difficoltà di accettare la strana logica che il perdono segue. Tale difficoltà è stata generata, in larga misura, dalla logica imperante che governa i rapporti nella società occidentale. L'eccessivo valore dato

⁸⁴⁹ R. HOLLOWAY, *Sul perdono. Come si può perdonare l'imperdonabile?*, op. cit., p. 70.

⁸⁵⁰ J. DERRIDA, *Perdonare*, op. cit., p. 30.

al successo personale, giudicato sulla base delle variabili soldi, fama e potere, ha spinto le persone a non credere nella buona fede di altre quando queste investono tempo, energia e risorse in modo gratuito allo scopo di aiutare qualcun altro. La frase tipica che incarna tale atteggiamento e che spesso sentiamo dire è “nessuno fa qualcosa per nulla”. Il problema è che «il dono vero è e può essere solamente gratuito, ma nello stesso tempo la modernità ritiene che la gratuità non esista e non possa esistere»⁸⁵¹. A ciò si aggiunge l'abitudine, inculcata dal diritto civile e penale, di considerare giusto che ad un'azione negativa ne segua un'altra negativa e che ciò, cosa più grave, ricrea la situazione di iniziale giustizia ed armonia, risolvendo una volta per tutte il problema che si era verificato. È bene sottolineare che tale impostazione della giustizia è, secondo noi, probabilmente la più utile a garantire un trattamento uguale per tutti e a svolgere il ruolo di assicurazione per la gente nei confronti del crimine, per cui la nostra non è una critica radicale a tale gestione della giustizia.

Quello che vogliamo porre in risalto è che essa semplifica eccessivamente i termini della questione, facendo credere che i danni provocati da un errore siano sempre riparabili grazie ad un'azione concreta; ma abbiamo visto non essere così. Proviamo a chiedere ai parenti degli agenti di polizia morti per mano della mafia se l'ergastolo, o addirittura la pena di morte, supplirà al dolore o al perenne disagio pratico dato dalla scomparsa della persona cara. Il problema è che si vuol far credere che la pena ristabilisca l'ordine delle cose, ma la gente, di fronte all'esperienza concreta, si accorge che non è così. La pace può essere trovata non abolendo la pena ma facendo sì che ad essa si accompagni il perdono per l'errore compiuto. Insomma, la proposta del «valore universale della giustizia intesa come giustizia retributiva in funzione dei meriti e delle colpe»⁸⁵² è un altro dei fattori principali che ostacolano l'accettazione della logica del dono e, tanto più, del perdono.

La logica dell'affermazione personale e del guadagno, unitamente all'idea del rapporto giusto come di quel rapporto che dà tanto quanto riceve, ha condotto alla difficoltà di vedere il dono ed il perdono come atti naturali, elevandoli ad eventi straordinari, in certi casi addirittura incomprensibili. In realtà, tali atti dovrebbero essere parte integrante dell'attività umana. Ciò non vuol dire che non si debba cercare il guadagno ma che ad esso non si dovrebbero sottomettere gli atti che più di altri rivelano la nostra identità di essere umani, che condividono una condizione comune e che trovano moralmente giusto, oltre che utile, aiutarsi l'un l'altro in modo disinteressato, così da sostenere chi ha più bisogno, nella convinzione dell'inaccettabilità del disagio e del dolore

⁸⁵¹ P. DONATI, *Il dono in famiglia e nelle altre sfere sociali*, op. cit., p. 60.

⁸⁵² R. MANCINI, *Esistenza e gratuità, antropologia della condivisione*, op. cit., p. 98.

altrui in favore del proprio ed eccessivo benessere materiale. Un comune esempio di ciò si ha nell'espressione "senza rancore, è solamente una questione lavorativa", detta quando si vuol giustificare un torto fatto a qualcuno, presentandolo come atto necessario per il raggiungimento del successo lavorativo, come se in esso la sfera morale, tipica dei rapporti interpersonali, non trovasse lo spazio per esistere. In ciò è evidente l'esaltazione di valori materiali a scapito di altri spirituali, quali rispetto, dono e perdono. Questi ultimi due, più di ogni altro, sono contraddittori alla logica dell'affermazione personale e, pertanto, vengono visti con sospetto. Con ciò si giustifica anche l'idea dell'accumulo indiscriminato del benessere materiale, la cui fame egoistica ostacola anche l'idea del dono di ciò che eccessivo. Il dono e il perdono sono l'unica via per la costruzione di una società più giusta, dove con tale termine intendiamo esprimere la ricerca di una condizione di vita dignitosa per ogni essere umano. È evidente che «la nostra società, per dirla in breve, si trova nell'assoluta necessità di liberare il dono, dopo averlo ingabbiato per liberare tutto ciò che dono non è»⁸⁵³.

Il perdono è l'unica via da percorrere se vogliamo, una volta verificatosi un errore, costruire qualcosa di positivo, proponendo il bene e rifiutando il male. La logica retributiva è fondamentale come mezzo di controllo sociale e di intimidazione verso il crimine, ma dietro ad essa si nasconde il tentativo di rendere la vendetta soggetta a norme. Però, «il problema della vendetta è che non si ottiene mai ciò che si vuole, non si pareggiano mai i conti. Non si raggiunge mai la giustizia»⁸⁵⁴. Questa, irrecuperabile sul piano pratico, è uno stato mentale che si può raggiungere solo attraverso il perdono, spesso difficile ma mai impossibile. Sfortunatamente, «il nostro tempo sembra particolarmente sensibile all'imperdonabile»⁸⁵⁵, alimentando di continuo la convinzione che donare e perdonare sono gesti tipici di chi, a causa di una personalità troppo debole, non si sa far giustizia. Si trascura di capire che, invece, essi sono l'unica via per giungere a tale meta e per costruire una società veramente educante.

6. Saper perdonare, disporsi al perdono, credere nel ricupero personale dell'errore

Dopo aver visto cosa intendiamo con i termini correzione e perdono, ponendo particolare attenzione al secondo, riflettiamo ora su quali sono le condizioni che

⁸⁵³ P. DONATI, *Il dono in famiglia e nelle altre sfere sociali*, op. cit., p. 94.

⁸⁵⁴ L.B. SMEDES, *Perdonare e dimenticare*, op. cit., p. 161.

⁸⁵⁵ R. DU CHARLAT, *Perdono e riconciliazione. Banco di prova del cristianesimo* (trad. dal francese), San Paolo, Cinisello Balsamo (MI), 2000, p. 63.

favoriscono la concessione del perdono. Durante questa breve riflessione terremo conto di entrambe le persone coinvolte, cioè sia di chi offre il perdono sia di chi lo riceve; per entrambe, infatti, tale atto richiede uno sforzo non indifferente di amore e umiltà. Inoltre, vedremo che il perdono non è sostenuto da alcun motivo materiale o utilitaristico, ma solamente dalla fiducia nell'uomo e nella sua capacità di oltrepassare la situazione di difficoltà in cui si trova per continuare il suo cammino di crescita. Questo fatto, unitamente alla maturazione che porta alla coscienza di doversi impegnare attivamente per il benessere della collettività, è l'unico e vero riscatto per l'errore commesso.

Affinché vi sia il vero perdono, deve verificarsi un errore non giustificabile, altrimenti si tratterebbe di comprensione e non si potrebbe né dovrebbe accusare il reo di tale misfatto. Pertanto, il primo passo che la vittima deve compiere è proprio questo: un'analisi corretta e distaccata della situazione. La capacità di elaborare un giudizio analitico quando si ritiene di avere ingiustamente subito un torto, soprattutto se ad un primo e superficiale sguardo appare evidente chi vada additato per l'errore commesso e la sua piena responsabilità, è un atto di particolare difficoltà. La persona, infatti, colta dall'improvviso dolore e dal senso di ingiustizia che la attanaglia, tende naturalmente a cercare un capro espiatorio che dia un senso all'insensatezza del male. Tale atto, il quale non è altro che un tentativo di difesa dal senso di impotenza rispetto ai fatti che ci possono colpire e verso i quali non abbiamo alcun controllo, a volte prende il sopravvento rispetto all'analisi auspicata della situazione e conduce ad una valutazione che pretende di essere definitiva. Quando la rabbia e il dolore si elevano a giudici, accade che venga precluso ogni tentativo di comprensione e ogni spazio per il perdono. L'unica cosa che la persona effettivamente cerca è una risposta immediata all'errore, la quale, anche se in modo puramente illusorio, plachi i sentimenti appena citati. In questo modo, però, oltre allo scarso valore epistemologico riguardante la definizione della risposta all'errore, la vittima troverà presto se stessa nella morsa dei sentimenti che già la struggevano e si accorgerà dell'impossibilità di riscattare l'errore seguendo la via intrapresa. Si rende necessario, pertanto, un giudizio il più oggettivo possibile, che consideri tutti i dettagli della situazione, compresa la storia di vita della persona.

Questo fatto è indispensabile, innanzitutto, per capire se il reo è in qualche modo giustificabile, cioè se può essere compreso e, anche se identificabile come l'autore dell'errore sul piano pratico, se può essere esentato dalla colpa morale per tale misfatto. In tale evenienza egli può anche essere giudicato non colpevole o, perlomeno, la sua posizione assume un ruolo ben diverso nello svolgimento della vicenda. Nel diritto questa

differenza è identificata con i termini colpa e dolo, dove il primo indica la causa oggettiva ed il secondo rileva la volontarietà dell'atto. Insomma, per riuscire a perdonare si rende necessaria, come prima cosa, un'analisi accurata della situazione, la quale permetta di verificare l'esistenza delle condizioni del perdono, o se siano invece presenti quelle della comprensione oppure se non sia nemmeno il caso di accusare una persona.

In seguito, considerando che perdonare non vuol dire rinunciare al riscatto ma offrirlo per l'errore che l'ha colpita, la vittima deve avvertire se stessa come essere libero dalla logica retributiva dominante, come essere che attribuisce un senso alle proprie azioni, senza venire giudicato sulla base di criteri che esaltano l'affermazione personale a scapito di valori quali l'amore, l'accoglienza e l'aiuto. La vittima si deve sentire libera di agire seguendo i propri principii, convinta che i legami di causa-effetto e di azione-reazione sono leggi del mondo naturale e non di quello morale; solo così «chi è libero può vivere senza pareggiare i conti. Solo chi è libero può scegliere di ricominciare da capo con qualcuno che gli ha fatto del male»⁸⁵⁶, senza sentirsi in obbligo, non solo in diritto, di essere ricompensato per quel torto ricevuto. Oggigiorno, infatti, chi chiede una ricompensa spesso la reclama in quanto atto giusto, necessario per il ripristino della pace, ma dietro ad essa si nasconde l'incapacità di gestire una rabbia che alimenta la sete di vendetta e l'incapacità di perdonare. Quest'ultima, inoltre, è spesso riscontrabile nelle persone con un'altissima stima di se stesse, le quali credono di avere sempre ragione e stentano ad ammettere i propri errori, sentenziano in ordine a qualsiasi argomento e portano la loro stessa persona a garanzia di quanto sostenuto.

Tale eccesso di autostima e di sconfinata fiducia nelle proprie capacità fa sì che l'errore sia visto come qualcosa di disumano, dato che ognuno ha le doti per riconoscerlo ed evitarlo. Di conseguenza esso, si presenta come pura espressione del male scelto in piena coscienza e considerato come atto giusto. Da tali premesse risulta ovvio comprendere il rifiuto di perdonare qualcuno, sapendo già che egli continuerà ad errare e non smetterà proprio perché lo ritiene corretto. Se chi non sbaglia mai non riesce a perdonare, vuol dire che lo farà chi commette errori e riesce a convivere con essi. Per questo possiamo affermare che «il perdono è adatto alle persone imperfette. E tutti noi lo siamo. I migliori di noi appartengono al circolo cattolico di chi non osa scagliare la prima pietra. Perdonare, quindi, sembra coerente e adeguato al coacervo di vizi e virtù che siamo»⁸⁵⁷. Il perdono è l'atto di chi riconosce la fallibilità umana, che non vuol dire giustificazione o comprensione, ma che significa condivisione di una condizione di umiltà

⁸⁵⁶ L.B. SMEDES, *Perdonare e dimenticare*, op. cit., p. 175.

⁸⁵⁷ Ibidem, p. 182.

nella quale ci incontriamo e ci riconosciamo come fratelli. Il giudizio attento, il riconoscimento della libertà e l'ammissione dell'imperfezione sono le condizioni base del perdono.

Una volta assunta questa prospettiva, il secondo passo da compiere verso il perdono è la rimozione delle condizioni che lo ostacolano. Esse sono generate dal dolore e dalla rabbia, senza avere alcuna altra ragione d'essere. Così, «il desiderio di rivalsa, di vendetta, di punizione, di potere sull'altro possono alimentare le emozioni negative che impediscono un rapido cambiamento dell'atteggiamento nei confronti della situazione o vissuto. Spesso complessi processi psicologici impediscono il "lasciare andare" il passato alterando la percezione delle attuali dinamiche relazionali»⁸⁵⁸. Inoltre, l'insoddisfazione che si verifica in seguito a qualsiasi tipo di contropartita ricevuta per l'errore alimenta ancora di più l'astio verso il reo; il circolo vizioso che si crea logora la vittima stessa, la quale, incapace di vedere il perdono come possibile alternativa, cercherà soddisfazione in ricompense sempre più onerose e dolorose per il colpevole. Ecco che se non riusciamo ad abbandonare i desideri sopra citati non riusciremo mai a predisporre la nostra mente al perdono; al contrario, alimenteremo sempre più la rabbia che si prova dopo aver subito un torto, rimanendo legati in modo sempre più profondo a tale atto. Al fine di perdonare bisogna liberare la mente da ciò che di negativo la opprime, poiché questo non favorisce il dono della liberazione dalla colpa, dato che esso è un atto di amore e, in quanto tale, abbisogna di stimoli positivi quali la serenità, l'apertura all'altro e la disposizione ad aiutare.

Il terzo passo utile alla concessione del perdono consiste nel riconoscimento di se stessi. Con questa espressione vogliamo dire che la vittima, nonostante la lacerazione interna provocata dal dolore, deve riscoprirsi nella sua integrità, nella globalità e nell'interazione delle proprie facoltà che le consentono di optare per un particolare orientamento della propria vita. Tale direzione, infatti, non può cambiare a causa di un evento traumatico che mette in discussione la scelta antropologica e valoriale: se una persona ha sempre creduto nei valori altruistici, non deve abbandonarli per un evento che li nega. Così, dopo il momento di sconforto e disorientamento che segue l'atto negativo, la vittima deve riuscire a recuperare quegli orientamenti che l'hanno sempre guidata e nei quali essa crede. Solo sentendosi ancora persone integre si può affrontare il male senza essere prevaricati da esso, rilanciando il bene e grazie ad esso annientare quello. È per questo che solamente dopo aver «recuperata la propria integrità, si può restituire all'altro

⁸⁵⁸ R. CAVALIERE, *Perdonare, istruzioni per l'uso*, op. cit., p. 63.

la sua, perché perdonare può significare accettare i suoi errori, restituirgli la dignità di essere una persona integra»⁸⁵⁹. La capacità di scorgere l'identità umana e di separarla dalle azioni che la incarnano è ciò che crea un ponte fra colpevole e vittima: è ciò che permette di andare oltre la logica di azione-reazione, la quale imporrebbe di abbattere tale ponte.

Il perdono, visto come rapporto con la parte più intima e vera dell'uomo, diviene un atto logico; esso, però, è giustificato da ragioni che non rispondono alla logica retributiva, ma a quella del dono, e che si concretizzano nel rispetto per l'umanità in ogni sua espressione, nell'umiltà, nel dovere di prendersi cura dell'altro, cioè in ogni prospettiva e in ogni atto che negano qualsiasi tipo di classificazione per merito delle persone. Chi perdona non si sente superiore al reo; se così fosse, cercherebbe di accentuare tale differenza proprio in ragione dell'errore commesso. All'opposto, il perdono è offerto da chi non si ritiene in diritto di condannare e di decidere della vita altrui; ancora di più, esso è tipico di chi vuole aiutare il reo, quando oppresso dal senso di colpa, a rialzare lo sguardo e a rapportarsi con il mondo con rinnovata dignità e fiducia in se stesso.

La convinzione in una particolare scelta antropologica è ciò che rende ragione al perdono, ciò che gli dà validità e spessore, allontanandolo dall'opinione comune che lo vede come atto irrazionale di una persona utopicamente ispirata dall'amore incondizionato. Vediamo, quindi, che «il dono gratuito (...) deve recuperare il rapporto con la ragione, e farsi compito e vocazione spendibile nella vita ordinaria come azione "razionale", s'intende razionale verso un valore che legittima e giustifica altre mete»⁸⁶⁰. Riconoscere se stessi e la propria fallibilità rende consci dei limiti naturali di ogni persona, facendo apparire normale il commettere errori e favorendo il rapporto con chi li compie anche a nostro discapito; questo perché ci si rende conto del rischio, a propria volta, di agire erroneamente e di influire negativamente sugli altri. Tale consapevolezza aumenta la stima e la fiducia in se stessi, anche se sempre entro i limiti della modestia e dell'umiltà; ciò perché non ci si sente messi radicalmente in discussione da un atto errato. Una sana stima di se stessi è importante, anche perché favorisce l'assunzione di compiti e responsabilità che da essi derivano; essa, inoltre, migliora la capacità di affrontare eventuali problemi e di farsene direttamente carico. Non è un caso che «le persone che sono meno soddisfatte di se stesse ed hanno difficoltà ad accettarsi tendono a colpevolizzare e a denunciare gli altri e di conseguenza hanno più difficoltà a

⁸⁵⁹ Ibidem, p. 64.

⁸⁶⁰ P. DONATI, *Il dono in famiglia e nelle altre sfere sociali*, op. cit., p. 96.

perdonare»⁸⁶¹. Insomma, la terza tappa da affrontare per perdonare è la visualizzazione di un'immagine positiva di se stessi ma anche degli altri, data dall'incondizionata speranza nella possibilità dell'uomo di migliorare, razionalmente sostenuta dalla conoscenza delle sue facoltà e dalla possibilità di utilizzare l'errore come strumento di crescita.

Queste premesse rappresentano le condizioni favorevoli, anche se non indispensabili, alla concessione del perdono; una volta effettuato tale dono, però, c'è ancora una cosa da fare, cioè non dimenticare. Ricordare il gesto d'amore compiuto, infatti, alimenta continuamente la considerazione e la fiducia in tale atto e lo rende quotidiano, pertanto normale. Questo aiuta anche a capire che esso non è uno sforzo eroico che si può sostenere solo poche volte nella vita, ma un gesto comune quando se ne ha compreso il significato più profondo. Quest'ultima condizione è a tal fine indispensabile, altrimenti continueremo a vedere il perdono come la rinuncia ad una ricompensa che ci spetta di diritto e che è giusto ricevere. Certo è che il ricordo del perdono è anche richiamo dell'errore e del dolore che a causa sua è stato patito. È innegabile, infatti, che «chi vive l'esperienza memoriale è esposto a conflitti e frustrazioni, errori e tensioni, ma anche a riconciliazione e perdono, alla cura di sé e dell'altro, all'accettazione della colpa»⁸⁶². Se il rinforzo dell'aspetto positivo è importante, lo è anche il richiamo di quello negativo e doloroso; esso, infatti, aiuta ad avere sempre presente che il perdono, nonostante sia un atto naturale e sperimentabile da tutti, deriva da un processo profondo di scontro ed elaborazione della situazione negativa, per cui non va sottovaluto. Ciò sarebbe veramente grave perché renderebbe banale il male, lo farebbe apparire come una cosa degna di poca attenzione e perciò trascurabile, annullando anche il potere educativo in esso contenuto. Ricordare il perdono concesso vuol dire rinnovare continuamente la propria scelta antropologica e porre in risalto la sua influenza sulle scelte che compiamo quotidianamente.

Il perdono è sempre un atto gratuito, pertanto non può essere causato direttamente da alcuna condizione particolare. Nessuno può essere costretto a rispondere all'errore secondo tale logica, altrimenti il perdono verrebbe privato di quella che è la sua caratteristica più intima, cioè l'essere un dono concesso nella più completa gratuità, senza ambire ad alcun fine che non sia la liberazione del colpevole dalla sua colpa. È vero, e l'abbiamo appena visto, che alcune condizioni favoriscono il verificarsi del perdono, non perché lo rendono un atto necessariamente conseguente ad altri, ma perché aiutano a capire il suo valore e i benefici che esso porta con sé. La virtù del perdono pone davanti

⁸⁶¹ R. CAVALIERE, *Perdonare, istruzioni per l'uso*, op. cit., p. 67.

⁸⁶² M. AMADINI, *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*, op. cit., p. 119.

ad una situazione per quello che essa è, nella gioia per il bene e nella disperazione per il male che in essa vi troviamo. L'impossibilità di comprendere tutto e la capacità di sapere accettare ciò rende «più facile ammettere i lati positivi del prossimo e riconoscere con maggiore sincerità i propri difetti»⁸⁶³. Questo perché all'ignoto attribuiamo la causa dei nostri limiti e, sempre in esso, troviamo la via che conduce al mistero dell'altro, il quale, amiamo pensare, può portare sempre qualcosa di buono. Farsi carico di una colpa altrui, liberando il reo da essa, è un atto che richiede una certa maturità. Infatti, «per rispondere così ai molti modi in cui il mondo ci urta e ci offende occorre un alto grado di calma e di sicurezza interiore»⁸⁶⁴. Chi perdona non sbraita, non perde la testa, non parla inutilmente e non emette sentenze senza aver riflettuto con attenzione. Se il perdono è un segno di maturità, allora è una possibilità che tutti, secondo i propri tempi e le proprie modalità, possono mettere in atto, in accordo con l'idea di persona come sistema aperto e con il concetto di equifinalità.

Se perdonare è difficile, non meno impegno richiede essere perdonati, cioè accettare un dono in cambio dell'errore compiuto e del dolore provocato. Questo perché «la sofferenza che causiamo agli altri genera l'odio che proviamo per noi stessi. Per averli feriti. Ci giudichiamo, ci accusiamo e ci condanniamo. Quasi sempre in segreto»⁸⁶⁵. La posizione del colpevole, quando questo si rende conto dell'assurdità del male compiuto, è particolarmente complessa poiché egli si accorge di non potere riscattare il male compiuto, non esiste azione o ricompensa che possa effettivamente sollevare la vittima dal dolore provato. Inoltre, se questa manterrà un atteggiamento di distacco ed ostilità, il senso di colpa non potrà che farsi sempre più pesante, andando ad aumentare la vergogna e il disprezzo che il reo prova nei confronti di se stesso, accentuando quanto di male ha fatto e trascurando il bene compiuto in altre occasioni. Questo crea una situazione di isolamento dalla quale non vi sono vie di uscita e nella quale si verifica un processo di auto distruzione; il colpevole si sente sempre più oppresso dal ricordo dell'errore commesso e al quale, nonostante continui sforzi, non riesce a porre rimedio. La vittima che taglia ogni ponte con l'autore dell'errore lo condanna alla pena più pesante di tutte, cioè all'impossibilità di riscattare tale errore.

In verità, bisogna ammettere che, il più delle volte, la vittima, scorgendo nel reo l'ammissione della colpa e la sofferenza che da ciò deriva, tende ad alleviare la sua posizione, se non a perdonare immediatamente. Questo è favorito, in modo veramente

⁸⁶³ R. CAVALIERE, *Perdonare, istruzioni per l'uso*, op. cit., p. 84.

⁸⁶⁴ R. HOLLOWAY, *Sul perdono. Come si può perdonare l'imperdonabile?*, op. cit., pp. 77-78.

⁸⁶⁵ L.B. SMEDES, *Perdonare e dimenticare*, op. cit., p. 96.

significativo, dal fatto di vedere «certi atti commessi in passato (...) diventare oggetto di un giudizio morale e, quindi, di una richiesta di perdono»⁸⁶⁶. Per la vittima è di grande aiuto rilevare che il reo si è reso conto di quanto compiuto, della negatività di ciò e della necessità di non ripetere una simile azione. La presa di coscienza dell'inquadramento morale della situazione e del senso di colpa che ne deriva è la premessa indispensabile alla maggior parte delle volte in cui si concede il perdono. Come abbiamo già detto, a volte esso viene concesso anche a chi non ne sente il bisogno né lo chiede, ma questo è un caso più raro e ancora più radicale di quanto lo sia il perdono concesso a chi ne avverte la necessità. Pertanto, possiamo dire che, nella generalità dei casi, «il pentimento è l'unico vero diritto di ammissione al perdono»⁸⁶⁷. Mettiamo in risalto che il pentimento non dà diritto al perdono, che non lo si riceverà con certezza, ma si avrà possibilità di ciò. Se una persona non si pente non si può certo stupire che la vittima continui a provare ostilità e chiusura nei suoi confronti, per la semplice ragione che il dolore provato verrebbe continuamente accentuato dal fatto che l'autore lo considera come un atto corretto, trovando così soddisfazione in esso. Il pentimento, invece, si presenta come un atto di umiltà con il quale il reo china la testa e, ammettendo il proprio errore, fa appello alla carità della vittima, pur sapendo di non avere alcuna ragione a sostegno della propria richiesta. Pentirsi non garantisce nulla ma favorisce il perdono, poiché mostra a chi soffre la comprensione della propria posizione errata ed esprime, anche se implicitamente, il desiderio di cambiare, per non trasformare un atto errato in un atteggiamento intollerabile.

Eccoci giunti ad un altro punto interessante; il desiderio di essere perdonati trova maggiore speranza di realizzazione quando la vittima nota la volontà del reo che quell'azione rimanga un caso isolato. In questo modo ella gli può attribuire un valore relativo al momento e alla situazione specifici. L'auspicio che esso non si ripeta, alimentato dal pentimento e dall'atteggiamento seguente del colpevole, è un altro fattore che favorisce, sempre senza garantire, la concessione del perdono. Tali fatti aumentano la loro efficienza se vengono palesati; così diviene «importante comunicare il cambiamento e il pentimento per avviare un processo di normalizzazione nella relazione»⁸⁶⁸.

Accettare di essere perdonati è difficile di per sé poiché significa essere liberati, senza merito, da una colpa commessa. Spesse volte, infatti, anche ricevuto il perdono, si prova continuamente un senso di debito nei confronti di chi l'ha concesso, ma questo non è il desiderio di chi perdona sinceramente. Il dono della liberazione dall'errore è proprio un

⁸⁶⁶ G. COTTIER, *Memoria e pentimento* (trad. dal francese), San Paolo, Cinisello Balsamo (MI), 2000, p. 86.

⁸⁶⁷ L.B. SMEDES, *Perdonare e dimenticare*, op. cit., 1998, p. 92.

⁸⁶⁸ R. CAVALIERE, *Perdonare, istruzioni per l'uso*, op. cit., p. 80.

voler rendere libera la persona che l'ha compiuto, la vuol rendere indipendente da qualsiasi legame o dovere. Anche quando ciò avviene, capita che il rimorso per quanto fatto sia talmente forte da impedire la pace interiore del reo. Per raggiungere tale condizione egli deve perdonarsi, ma «perdonare se stessi richiede un gran coraggio. Chi siamo, dopo tutto, per liberarci dai peccati innegabili della nostra storia privata»⁸⁶⁹. Il debito che sentiamo di provare non è più tanto verso una persona ma verso il sentimento di giustizia che capiamo di avere tradito e da questa oppressione nessuno ci può liberare, eccetto noi stessi. La liberazione passa attraverso la semplice accettazione di ciò che è stato, ma nella consapevolezza che questo non determina il futuro.

Perdonare se stessi vuol dire rassegnarsi a quanto accaduto, ma non a quanto accadrà, che è responsabilità della persona e dovere di orientare l'azione verso una ben precisa direzione, ricordando sempre ciò che è avvenuto precedentemente. Segue la stessa logica, ma è indubbiamente ancora più difficile, perdonarsi quando la vittima ci continua ad accusare della colpa commessa, senza alcuna intenzione di sollevarci da tale peso. Tuttavia, bisogna trovare la forza di compiere tale atto, pena l'autocondanna eterna che nessuno, nemmeno nei confronti di se stessi, ha il diritto di emettere.

In considerazione di quanto detto, specialmente in questi due ultimi paragrafi, risulta più chiaro cosa vuol dire credere nel ricupero personale dell'errore. Con tale espressione non intendiamo la possibilità di ricuperare l'errore stesso che, in quanto atto pratico, riguarda una situazione e un istante che, non potendo più tornare, non potranno essere modificati nelle loro caratteristiche. L'errore avviene e, di per se stesso, non è modificabile né, tanto meno, recuperabile. Ciò che può essere cambiata, invece, è la situazione esistenziale in cui è caduta la persona nel commettere l'errore. Rendersi conto di esso e della negatività morale che lo contraddistingue rappresenta lo stimolo primo che conduce all'accusa di ciò che si è fatto e al proposito di non commetterlo più, cambiando orientamento al proprio agire. È questo il vero ricupero personale dell'errore ed è per questo che in esso non trova senso alcuna considerazione di stampo retributivo, di causa-effetto o di azione-reazione. Non aver fiducia in questo speciale cammino di crescita dei singoli individui vuol dire considerare la società come un organismo che sta affrontando un processo di continuo degrado, destinato a terminare con il collasso della stessa e l'anarchia fra i suoi membri. All'opposto, la conoscenza dell'impossibilità di non errare ma anche della possibilità di migliorare, senza essere definitivamente condannati per un errore, rende ragione dei passi in avanti che continuamente si compiono e che ci spingono

⁸⁶⁹ L.B. SMEDES, *Perdonare e dimenticare*, op. cit., p. 95.

ad affermare che «la nostra epoca è, nonostante tutto, la migliore di cui ci dia testimonianza la storia»⁸⁷⁰.

Giungiamo ora ad effettuare alcune considerazioni conclusive sul perdono. Esso, in quanto atto gratuito, non può trovare motivi che lo rendono necessario, ma la comprensione di ciò che esso è e della modalità con cui si realizza mette in luce alcuni scopi raggiungibili per suo tramite.

Innanzitutto, il perdono lo si concede perché è l'unico vero modo per «riscattare la colpa del sentimento doloroso dell'irreversibile»⁸⁷¹; vale a dire che è strumento di liberazione dal male. Inoltre, esso è strumento che afferma la fiducia e l'importanza poste nelle relazioni interpersonali come possibilità indispensabile di crescita. Infatti, «nonostante e oltre la colpa dell'offensore, la vittima mantiene aperta, perdonando, la relazione con lui e con la sua dignità personale»⁸⁷². Tutto ciò sta ad indicare la scelta radicale di un atteggiamento che rifiuta qualsiasi tipo di violenza e tentativo di dominio dell'altro. La libertà dell'individuo, di ogni individuo, è un valore insopprimibile, anzi da esaltare il più possibile; con il perdono «la vittima afferma la propria irriducibile dignità ed estraneità alla violenza deliberatamente e tragicamente perseverante nella scelta di un male»⁸⁷³. Quando si dona il riscatto dalla colpa si nega il male alla sua radice e si annullano tutte le conseguenze negative che esso può portare, bloccando quel processo di auto-alimentazione che conduce al desiderio di vendette sempre più onerose per il reo. Vogliamo nuovamente sottolineare che quelli appena espressi non sono ragioni, ma fini cui tendere grazie al perdono. La differenza potrebbe apparire sottile per il fatto che le ragioni possono essere considerate della cause precedenti l'azione mentre i fini delle cause a posteriori. Ciò che conta, e che fa la differenza, è il fatto che le ragioni sono indipendenti da noi, mentre i fini li scegliamo volontariamente. Pertanto, il perdono come modalità d'azione orientata è espressione di noi stessi, di ciò in cui crediamo, della nostra visione dell'umanità, cioè della nostra scelta antropologica. Inoltre, la pratica del perdono rinnova continuamente tale scelta, rendendola sempre più salda e rendendoci maggiormente consci di essa; perdonando si acquistano fermezza e serenità, sia di giudizio sia di azione. Ecco che il perdono diviene «un'occasione formativa per liberare energie morali atte a fortificare la struttura ontologica della persona»⁸⁷⁴.

⁸⁷⁰ K.R. POPPER, *Alla ricerca di un mondo migliore* (trad. dal tedesco), Armando Armando, Roma, 1989, p. 219.

⁸⁷¹ M. AMADINI, *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*, op. cit., p. 120.

⁸⁷² R. MANCINI, *Esistenza e gratuità, antropologia della condivisione*, op. cit., p. 122.

⁸⁷³ Ibidem, p. 125.

⁸⁷⁴ M. AMADINI, *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*, op. cit., p. 105.

La convinzione personale in tali fini viene rafforzata se si considerano le conseguenze a cui il perdono conduce. Se osserviamo un uomo offeso, che poi sceglie di liberare il reo dalla sua colpa, notiamo che egli acquista «il potere di essere se stesso, giacché questi, perdonando, non solo vive l'amore in libertà piuttosto che secondo i criteri esterni del diritto, ma riesce anche a vivere l'essere amato e perdonato»⁸⁷⁵. L'abbiamo già detto e lo verifichiamo nella pratica: chi perdona si libera dal rancore e ritrova quella pace interiore che permette di riacquistare la lucidità per effettuare le scelte della vita sulla base dei valori in cui realmente si crede, non in ragione di uno stato d'animo alterato e orientato alla vendetta. Non è tutto qui. Se, questa volta, scrutiamo con attenzione le persone perdonate, ci accorgiamo che esse «frequentano di più la gente che non si assilla con sensi di colpa, divengono persone più libere e pensano più in positivo; diventano più sensibili e nel percepire gli effetti del perdono su di sé e sugli altri, apprendono quasi automaticamente e inconsciamente a perdonare»⁸⁷⁶. La vittima, quindi, nel perdonare non libera solamente dalla colpa, ma, il più delle volte, trasmette al colpevole una nuova modalità di affrontare la vita. Grazie a ciò, egli capisce l'errore commesso ma, soprattutto, grazie all'acquisizione di tale nuova modalità effettua l'unico vero recupero personale dell'errore.

Qui si conclude la nostra riflessione sull'errore e sul perdono, ricordando che quest'ultimo non è il semplice gesto d'amore di una persona buona, la cui rettitudine sarebbe garantita anche senza di esso. Il perdono non è un qualcosa in più che potrebbe anche non esserci, un atto altruistico che semplicemente migliora lo stato delle cose, «non rappresenta un'alternativa alla vendetta perché pacifico e mite, esso costituisce un'alternativa fattibile perché è l'unica via creativa verso una minore ingiustizia»⁸⁷⁷. L'errore, come spiegato, è irrecuperabile in sé, quindi è illusorio provare a recuperare la situazione negativa creatasi tentando di riportarla allo stato originario; ciò che va fatto, al contrario, è dare origine a qualcosa di nuovo e il perdono serve a questo. Esso non guarda con nostalgia al passato, ma con speranza e fiducia al futuro.

⁸⁷⁵ R. MANCINI, *Esistenza e gratuità, antropologia della condivisione*, op. cit., p. 100.

⁸⁷⁶ R. CAVALIERE, *Perdonare, istruzioni per l'uso*, op. cit., p. 89.

⁸⁷⁷ L.B. SMEDES, *Perdonare e dimenticare*, op. cit., p. 162.

CONCLUSIONE

Alla fine di questo percorso è utile svolgere alcune riflessioni che, al contempo, delimitano e aprono il lavoro compiuto.

L'errore occupa una posizione particolare nel discorso pedagogico: esso permette di distinguere la situazione educativa da quella diseducativa, cioè quella che favorisce la crescita della persona da quella che la limita. Fortunatamente, la reversibilità dell'errore, data dalla costante possibilità di migliorare la situazione esistenziale presente, fa sì che anche una situazione apparentemente negativa possa essere volta a favore dell'educando. Le strutture decisionali e di azione che contraddistinguono la persona non vengono compromesse dall'errore in sé: in ogni uomo rimane sempre presente e fondamentalmente inalterata la possibilità di crescere e migliorare.

La conoscenza delle ragioni per le quali l'errore nasce e della dinamica con la quale esso si presenta risulta fondamentale al fine di comprendere se è possibile recuperarlo e, appurato ciò, come agire per tale scopo.

Tra le sollecitazioni provenienti dal lavoro di ricerca, vale la pena richiamare quelle concernenti due piani: l'istruzione e la relazione educativa.

Per quanto concerne il primo, possiamo affermare che l'approccio all'errore qui presentato offre spunti stimolanti per una concezione della didattica maggiormente interattiva. L'intreccio fra l'apporto alla lezione offerto dal docente e le stimolazioni provenienti dal discente realizza un dinamismo che si rivela ricco di potenzialità per la ricerca della verità e per la crescita simultanea di entrambi gli attori. Il timore per l'elevato grado di incertezza che un tale tipo di accostamento alla lezione porta con sé trova sollievo nella coscienza che l'errore può divenire momento di riflessione e stimolo per un'analisi più approfondita dell'oggetto in questione. Spetta all'insegnante strutturare lezioni che lascino spazio all'intervento attivo degli alunni e che prevedano tempi per la rilevazione e la discussione dei loro errori. Un'altra possibilità d'azione consiste nel proporre, come stimolo iniziale, la discussione di problemi o quesiti all'interno dei quali si nascondono errori; la ricerca di questi richiede all'allievo di entrare nella struttura stessa del ragionamento che li ha prodotti e lo favorisce nell'imparare a rapportarsi con l'errore, senza essere il responsabile di quello e, più di tutto, senza il timore di essere giudicato per averlo commesso.

Sul piano della relazione educativa, quanto sostenuto nel corso del lavoro mette in luce la necessità di strutturare interventi che, riconoscendo all'educando la capacità di

perseguire traguardi di crescita definiti nel tempo, mirano a coltivare il processo di educazione permanente. La persona, quindi, proprio perché tesa al costante miglioramento di sé, è sempre esposta all'errore. Questa consapevolezza spinge a rapportare il concetto d'errore alla relazione educativa nel suo complesso, non solamente all'educatore o all'educando. In molte circostanze, la situazione errata non è causata dall'una o dall'altra delle parti in gioco, bensì dal modo in cui esse instaurano la relazione interpersonale. La rilevazione dell'errore, pertanto, deve stimolare l'educatore, dato che è pur sempre colui che ha cura dell'altra persona, a ripensare il sistema che lo mette in interazione con l'educando ed entrambi con il contesto che li circonda.

Questi pochi accenni all'agire concreto sui due piani individuati possono costituire motivi per ulteriori approfondimenti teorici e pratici. L'attività educativa può certamente essere condotta per tentativi, ma solamente dal piano teorico può ricavare indicazioni atte a far identificare gli errori e a ri-orientarli nella direzione del positivo divenire della persona.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Zingarelli 2004. Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Milano, 2004.
- AA.VV., *Biologia* (trad. dall'inglese), McGraw-Hill, Milano, 1992.
- AA.VV., *Il problema dell'errore nelle concezioni multiprospettiche della verità*, Il Melangolo, Genova, 1987.
- AA.VV., *Sfida per un progetto educativo. I valori nel cambiamento*, EDB, Bologna, 2001.
- ACONE, G., *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997.
- AGAZZI, A., *L'esperienza della Ca' Giocosa*, in GIANNETTO, N., *Vittorino da Feltre e la sua scuola: umanesimo, pedagogia, arti*, Leo S. Olschki Editore, Firenze, 1981.
- AGAZZI, E., *Analogicità del concetto di scienza. Il problema del rigore e dell'oggettività nelle scienze umane*, in POSSENTI, V., (a cura di), *Epistemologia e scienze umane*, editrice Massimo, Milano, 1979.
- AGRESTA, A., *Help! Alle radici dell'auto-aiuto*, Paoline, Milano, 2000.
- ALDER, H., *Idee brillanti e soluzioni efficaci. Come sfruttare il potenziale della mente per ottenere il successo personale e professionale* (trad. dall'inglese), Franco Angeli, Milano, Milano, 1996.
- ALEXANDER, H., *Surface knowledge*, in MARTINICH, A.P., WHITE M.J., (eds.), *Certainty and surface in epistemology and philosophical method. Essay in honour of Avrum Stroll*, The Edwin Mellen Press, Lewiston, 1991.
- AMADINI, M., *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*, La Scuola, Brescia, 2006.
- AMADINI, M., *Ontologia della reciprocità e riflessione pedagogica. Saggio sulla filosofia dell'amore di Maurice Nédoncelle*, Vita e Pensiero, Milano, 2001.
- ANTISERI, D., *Karl Popper*, Rubettino, Soveria Mannelli, 1999.
- ANTISERI, D., *Ragioni della razionalità*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2004.
- ANTONIETTI, A., *Stimolare la scoperta cognitiva attraverso la visualizzazione mentale*, in DI NUOVO, S., *Mente e immaginazione. La progettualità creativa in educazione e terapia*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- APRILE, P., *Elogio dell'errore*, Piemme, Casale Monferrato (AL), 2003.
- ARENDT, H., *Le origini del totalitarismo* (trad. dall'inglese), Edizioni di Comunità, Milano, 1967.

- ARENDT, H., *Tra passato e futuro* (trad. dal inglese), Garzanti, Milano, 1999.
- ARISTOTELE, *Analitici Secondi* (trad. dal greco), Classici UTET, Torino, 1996.
- ARISTOTELE, *Etica nicomachea* (trad. dal greco), Classici UTET, Torino, 1996.
- ARISTOTELE, *Fisica* (trad. dal greco), Classici UTET, Torino, 1996.
- ARISTOTELE, *La logica* (trad. dal greco), Classici UTET, Torino, 1996.
- ARISTOTELE, *Metafisica* (trad. dal greco), Classici UTET, Torino, 1996.
- ARISTOTELE, *Politica* (trad. dal greco), Classici UTET, Torino, 1996.
- ARISTOTELE, *Problemi* (trad. dal greco), Bompiani, Milano, 2002.
- ARISTOTELE, *Topici* (trad. dal greco), Classici UTET, Torino, 1996.
- ATTISANI, A., *Preliminari all'etica dello storicismo*, A. Sessa, Messina, 1948.
- AUDI, R., *Intuitionism, pluralism and the foundations of ethics*, in SINNOT-ARMSTRONG, S., TIMMONS, M. (eds.), *Moral knowledge? New readings in moral epistemology*, Oxford University Press, New York, 1996.
- AUFFRAY, A., *La pedagogia di S. Giovanni Bosco* (trad. dal francese), SEI, Torino, 1936.
- BAGNOLI, C., *Il dilemma morale e i limiti della teoria etica*, LED, Milano, 2000.
- BAGOZZI, R., *Atteggiamenti, intenzioni, comportamento. L'analisi e la previsione dell'agire individuale in ambito psicosociale ed economico*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- BAKHURST, D., *Reed on Bruner on education*, in BAKHURST, D., SHANKER, S.G., *Jerome Bruner. Language, culture, self*, SAGE Publications, London, 2001.
- BALBINO, G., *Il valore degli ideali*, Fratelli Bocca Editori, Milano-Roma, 1916.
- BALDINI, M., *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, La Scuola, Brescia, 1986.
- BALDINI, M., *Il linguaggio delle utopie. Utopia e ideologia: una rilettura epistemologica*, Edizioni Studium, Roma.
- BASSA POROPAT, M.T., LAURIA, F., *Professione educatore. Modelli, metodi, strategie d'intervento*, Edizioni ETS, Pisa, 1998.
- BASTIANONI, P., SCHADEE, H., *Le interazioni educative in comunità: un'applicazione dello strumento di osservazione*, in BASTIANONI, P., (a cura di), *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi*, Carocci, Roma, 2000.
- BATINI, F., *Lo sguardo che carezza da lontano. Per una formazione alla relazione di aiuto*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- BAUMAN, Z., *Le sfide dell'etica* (trad. dall'inglese), Feltrinelli, Milano, 1996.
- BELLINGRERI, A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

- BERGSON, H., *Il significato della guerra* (trad. dal francese), Bloud et Gay, Parigi, 1915.
- BERGSON, H., *Introduzione alla metafisica* (trad. dal francese), Laterza, Roma-Bari, 1983.
- BERGSON, H., *L'evoluzione creatrice* (trad. dal francese), Mondadori, Milano, 1935.
- BERGSON, H., *La filosofia dell'intuizione* (trad. dal francese), R. Carabba Editore, Lanciano, 1913.
- BERTI, E., *Soggetti di responsabilità: questioni di filosofia pratica*, Diabasis, Reggio Emilia, 1993.
- BERTI, G., *Struttura politica e responsabilità individuale*, in AA.VV., *Indifferenza o impegno? La società contemporanea e i suoi esiti*, Vita e Pensiero, Milano, 1983.
- BERTOLINI, P., *L'esistere pedagogico, Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1988.
- BICCHIERI, C., *Azione collettiva e razionalità sociale* (trad. dall'inglese), Feltrinelli, Milano, 1998.
- BONICALZI, F., *L'ordine della certezza. Scientificità e persuasione in Descartes*, Marietti, Genova, 1990.
- BOSCHETTI ALBERTI, M., *Il dono di sé nella educazione*, La Scuola, Brescia, 1959.
- BOSCO, G., *Epistolario*, Vol. I, LAS, Roma, 1991.
- BOSCO, G., *Il metodo educativo*, CEDAM, Padova, 1941.
- BOSCO, G., *Il metodo preventivo, con testimonianze ed altri scritti educativi inediti*, La Scuola, Brescia, 1938.
- BOSCO, G., *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, LAS, Roma, 1991.
- BOSCO, G., *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, La Scuola, Brescia, 1965.
- BOSCO, T., *Don Bosco, una biografia nuova*, Elle Di Ci, Leumann (TO), 1979.
- BOTTURI, F., *La formazione della coscienza morale: un problema di libertà*, in TUNDO, L., (a cura di), *Etica e società di giustizia*, Dedalo, Bari, 2001.
- BRADIMONTE, A.M., *Memoria, immagini, rappresentazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997.
- BRAIDO, P., *Filosofia dell'educazione*, Pas-Verlag, Zürich, 1967.
- BRAIDO, P., *Il sistema preventivo di don Bosco*, Pas - Verlag, Zürich - Schweiz, 1964.

BRAIDO, P., *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù (1877)*, in BRAIDO, P., *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma, 1992.

BREZINKA, W., *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione* (trad. dal tedesco), Armando, Roma, 1994.

BRUNER, J.S., *Il Conoscere. Saggi per la mano sinistra* (trad. dall'inglese), Armando, Roma, 1968.

BRUNER, J.S., *Il significato dell'educazione* (trad. dall'inglese), Armando, Roma, 1973.

BRUNER, J.S., OLSON, D.R., *Apprendimento per esperienza diretta e apprendimento per esperienza mediata*, in DEVA, F., (a cura di), *Pedagogia strutturalista*, Paravia, Torino, 1982.

BRUNER, J.S., *Psicologia della conoscenza. Percezione e pensiero* (trad. dall'inglese), Armando, Roma, 1976.

BRUNER, J.S., *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino* (trad. dal francese), Armando, Roma, 1992.

BRUNER, J.S., *Verso una teoria dell'istruzione* (trad. dall'inglese), Armando, Roma, 1967.

BUBNER, R., *Azione, linguaggio e ragione* (trad. dal tedesco), Il Mulino, Bologna, 1985.

CADEI, L., *La ricerca e il saper per l'educazione*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, 2005.

CAIMI, L., *L'oratorio salesiano: la specificità di una proposta pedagogica*, in AA. VV., *Don Bosco. Ispirazione, proposte, strategie educative*, Elle Di Ci, Leumann (TO), 1989.

CAMPBELL, D.T., *Evolutionary epistemology*, in RADNITZKY, G., BARTLEY, W.W. (Edited by), *Evolutionary epistemology, rationality, and sociology of knowledge*, Open Court, La Salle (Illinois).

CANEVARO, A., CHIEREGATTI, A., *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle riflessioni educative*, Carocci, Roma, 1999.

CAPURSO, M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erikson, Trento, 2004.

CARTESIO, *Discorso sul metodo* (trad. dal francese), Rusconi, Milano, 1997.

CARTESIO, *Meditazioni metafisiche* (trad. dal latino), Laterza, Bari, 1997.

CARTESIO, *Regole per la guida dell'intelligenza* (trad. dal latino), Bompiani, Milano, 2000.

CASOTTI, M., *Il metodo educativo di Don Bosco*, La Scuola, Brescia, 1960.

- CATALFAMO, G., *Personalismo pedagogico: prospettive*, Armando Armando, Roma, 1958.
- CATTANA, A., NESCI, M.T., *Analisi e correzione degli errori*, Paravia, Torino, 2000.
- CATTAUI DE MENASCE, G., *Saggi di analisi dell'atto morale*, Editrice Studium, Roma, 1957.
- CAVALIERE, R., *Perdonare, istruzioni per l'uso*, Città Nuova, Roma, 1999.
- CESA-BIANCHI, M., ANTONIETTI, A., *Bruner. La vita, il percorso intellettuale, i temi, le opere*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- CHIONNA, A., *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia, 2001.
- CIVES, G., *La cultura infantile nella "Casa dei Bambini"*, in SCOCCHERA, A., (a cura di), *"Casa dei bambini" e nuova scuola degli orientamenti*, Anicia, Roma, 1995.
- CODE, L., *Epistemic responsibility*, University Press of New England, Hanover, 1987.
- COHEN, H., *Etica della volontà pura* (trad. dal tedesco), Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1994.
- COLOMBO, A., *La costruzione della società di giustizia*, (a cura di), in L. TUNDO (a cura di), *Etica e società di giustizia*, Dedalo, Bari, 2001.
- CONFALONIERI PRANDINI, A., MOLINARI, N., *Scienze in un libro*, Fabbri Editori, Milano, 1989.
- CORALLO, G., *Educazione e libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*, S.E.I., Torino, 1951.
- CORALLO, G., *Pedagogia. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, Vol. I, S.E.I., Torino, 1965.
- CORDA, M.G., *Maria Montessori e l'eredità di un percorso femminile*, in COMBA, L., (a cura di), *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1996.
- CORNOLDI, C., *Memoria e immaginazione*, Casa Editrice Pàtron, Bologna, 1976.
- CORVI, R., *Invito al pensiero di Karl Popper*, Mursia, Milano, 1993.
- COSENZA, P., *Sillogismo e concatenazione nelle Regulae di Descartes*, Tempi Moderni, Napoli, 1984.
- COTTIER, G., *Memoria e pentimento* (trad. dal francese), San Paolo, Cinisello Balsamo (MI), 2000.
- CRESCINI, A., *Introduzione*, in KUHN, T.S., FEYERABEND, P., *L'irrazionalismo in filosofia e nella scienza* (trad. dall'inglese), La Scuola, Brescia, 1989.

- CRISPOLTI, F., *Don Bosco*, Libreria Editrice Internazionale, Torino, 1911.
- DA RE, A., *Virtù, valore, razionalità pratica*, in BERTI, E., *La razionalità pratica. Modelli e problemi*, Marietti, Genova, 1989.
- DANCY, J., *An introduction to contemporary epistemology*, Blackwell, Oxford, 1985.
- DANCY, J., *Moral reasons*, Blackwell, Oxford, 1993.
- DANESE, A., *Il senso dello Stato in Maritain e in Mounier*, in G. GALEAZZI (a cura di), *Stato democratico e personalismo*, Vita e Pensiero, Milano, 1985.
- DE MONTICELLI, R., *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano, 2003.
- DEL DONNO, O., *Don Bosco. L'educatore di vocazione*, Casa Editrice Nicola Ugo Gallo, Bologna, 1963.
- DERRIDA, J., *Perdonare* (trad. dal francese), Raffaello Cortina, Milano, 2004.
- DERSHOWITZ, A., *Rights from wrongs. A secular theory of the origins of rights*, Basic Books, New York, 2004.
- DI NUOVO, S., *Stimolare la scoperta cognitiva attraverso la visualizzazione mentale*, in ID. (a cura di), *Mente e immaginazione. La progettualità creativa in educazione e terapia*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- DIXIT, A., NALEBUFF, B., *Io vinco tu perdi. Strategie di successo nel business e nella vita* (trad. dall'inglese), Il Sole 24 ORE, Milano, 2001.
- DONATI, P., *Il dono in famiglia e nelle altre sfere sociali*, in E. SCABINI, G. ROSSI, *Dono e perdono nelle relazioni familiari e sociali*, Vita e Pensiero, Milano, 2000.
- DOUGLAS, M., *Rischio e colpa* (trad. dall'inglese), il Mulino, Bologna, 1991.
- DU CHARLAT, R., *Perdono e riconciliazione. Banco di prova del cristianesimo* (trad. dal francese), San Paolo, Cinisello Balsamo (MI), 2000.
- DUMMETT, M., *La verità e altri enigmi* (trad. dall'inglese), Il Saggiatore, Milano, 1986.
- ECO, U., *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano, 1995.
- EINSTEIN, A., *Sulla teoria speciale e generale della relatività* (trad. dal tedesco), Zanichelli, Bologna, 1921.
- ELIOT, T.S., *Knowledge and experience in the philosophy of F.H. Bradley*, Faber and Faber, London, 1964.
- ERHARD, G.B., *Apologia del diavolo* (trad. dal tedesco), Rubettino, Soveria Mannelli, 2001.
- EVANS, G.R., *Getting it wrong: the medieval epistemology of error*, Leiden, Boston, 1998.

- FASCIE, D.B., *Il metodo educativo di don Bosco*, SEI, Torino, 1927.
- FAZIO, M., *Due rivoluzionari: F. de Vitoria e J.-J. Rousseau*, Armando, Roma, 1998.
- FERRARIS, M., *L'immaginazione*, Il Mulino, Bologna, 1996.
- FERRERO, B., *Genitori felici con il sistema di don Bosco*, Elle Di Ci, Leumann (TO), 1998.
- FERRETTI, G., (a cura di), *La ragione e il male*, Marietti, Genova, 1988.
- FILINIS, K., *Teoria dei giochi e strategia politica* (trad. dall'inglese), Editori Riuniti, Roma, 1971.
- FILOGRASSO, N., *Nuovi orientamenti: l'eredità di Maria Montessori e di Jean Piaget*, in SCOCCHERA, A., (a cura di), *"Casa dei bambini" e nuova scuola degli orientamenti*, Anicia, Roma, 1995.
- FINI PECCHIA, M.P., *Il metodo educativo della "Casa dei Bambini"*, in SCOCCHERA, A., (a cura di), *"Casa dei bambini" e nuova scuola degli orientamenti*, Anicia, Roma, 1995.
- FIZZOTTI, E., *Amore affettivo e amore effettivo nell'esperienza educativa di don Bosco*, in NANNI, C., (a cura di), *Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani*, LAS, Roma, 1989.
- FLITNER, W., DERBOLAV, J., *Problemi di etica pedagogica* (trad. dal tedesco), La Scuola, Brescia, 1988.
- FLORES D'ARCAIS, G., XODO CEGOLON, C., *Intervista alla pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1998.
- FRABBONI, F., *Un bambino di nome Montessori: tutto Ambiente Autonomia Alfabeto*, in SCOCCHERA, A., (a cura di), *"Casa dei bambini" e nuova scuola degli orientamenti*, Anicia, Roma, 1995.
- FRANKENA, W., *Etica. Un'introduzione alla filosofia morale* (trad. dall'inglese), Edizioni di Comunità, Rocca San Casciano (FO), 1996.
- FRANZINI, E., *Filosofia dei sentimenti*, Bruno Mondatori, Milano, 1997.
- GALEAZZI, G., *Personalismo*, Editrice Bibliografica, Milano, 1988.
- GALLI, G., *Il problema dell'errore in Cartesio*, Regia Università, Cagliari, 1932.
- GALLI, N., «La riscoperta dei valori morali», in *Vita e Pensiero*, 1980, 9.
- GALLI, N., *Educazione familiare e società*, La Scuola, Brescia, 1965.
- GAMBARO, A., *Vittorino da Feltre*, Stab. Grafico Vogliotti, Torino, 1946.

- GARDNER, H., *Jerome Bruner as educator: personal reflections*, in BAKHURST, D., SHANKER, S.G., *Jerome Bruner. Language, culture, self*, SAGE Publications, London, 2001.
- GATTEI, S., *Critica della ragione incerta. Introduzione al pensiero di Karl Popper*, Società Aperta, Milano, 1997.
- GATTI, R., *L'enigma del male. Un'interpretazione di Rousseau*, Edizioni Studium, Roma, 1996.
- GESCHÉ, A., *Il male* (trad. dal francese), San Paolo, Cinisello Balsamo (MI), 1996.
- GIDDENS, A., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 1994.
- GILLIES, D., *Intelligenza artificiale e metodo scientifico* (trad. dall'inglese), Raffaello Cortina, Milano, 1998.
- GIORDANI, A., *Il problema della verità: Heidegger vs Aristotele*, Vita e Pensiero, Milano, 2001.
- GIROTTI, V., *Il ragionamento*, Il Mulino, Bologna, 1994.
- GIULIANI, A., *Quale etica per il mercato?*, in ROSSETTI, L., BELLINI, O., (a cura di), *Teorie e forme della razionalità pratica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Perugia, 1994.
- GOGUELIN, P., *La formazione/animazione. Strategie, tecniche e modelli* (trad. dal francese), Petrini Editore, Torino, 1991.
- GOLDMAN, A.I., *Epistemology and cognition*, Harvard University Press, Cambridge, 1986.
- GORDON, T., *Insegnanti efficaci* (trad. dall'inglese), Giunti, Firenze, 1991.
- HEGEL, G.W.F., *Enciclopedia delle scienze filosofiche* (trad. dal tedesco), Rusconi, Milano, 1996.
- HEGEL, G.W.F., *Lineamenti di filosofia del diritto* (trad. dal tedesco), Laterza, Bari, 1965.
- HOLLOWAY, R., *Sul perdono. Come si può perdonare l'imperdonabile?* (trad. dall'inglese), Ponte alle Grazie, Milano, 2004.
- HONEGGER FRESCO, G., *Maria Montessori, una storia attuale*, L'Ancora, Napoli-Roma, 2007.
- HORWICH, P., *Reflections on meaning*, Oxford University Press, Oxford, 2005.
- IORI, V., *Essere per l'educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1988.
- IORI, V., *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia, 2001.
- IORI, V., *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1996.

ISAACS, I., *L'educazione delle qualità umane Vol. I* (trad. dal francese), Le Monnier, Firenze, 1981.

IVALDO, M., *Razionalizzazione tecnica e/o etica della politica*, in GALEAZZI, G., (a cura di), *Stato democratico e personalismo*, Vita e Pensiero, Milano, 1985.

JANKÉLÉVITCH, V., *La cattiva coscienza* (trad. dal francese), Edizioni Dedalo, Bari, 2000.

JORI, A., *Aristotele*, Mondadori, Milano, 2003.

JUVALTA, E., *I limiti del razionalismo etico*, Einaudi, Torino, 1945.

KALECHOFISKY, R., *The persistence of error. Essays in developmental epistemology*, University Press of America, Lanham, 1987.

KANT, I., *Che cos'è l'illuminismo. Riflessione filosofica e pratica politica* (trad. dal tedesco), Editori Riuniti, Roma, 1997.

KANT, I., *Introduzione alla metafisica dei costumi* (trad. dal tedesco), Laterza, Bari, 1997.

KANT, I., *La critica della ragion pratica* (trad. dal tedesco), Rusconi, Milano, 1993.

KANT, I., *La critica della ragion pura* (trad. dal tedesco), Vol. 1, Laterza, Roma-Bari, 1977.

KANT, I., *La religione nei limiti della semplice ragione* (trad. dal tedesco), Edizioni Chiantore, Torino, 1945.

KANT, I., *Per la pace perpetua* (trad. dal tedesco), BUR, Milano, 2003.

KEELER, L.W., *The problem of error from Plato to Kant*, Pontificiae Universitatis Gregoriana, Roma, 1934.

KERMODE, F., *The uses of error*, Collins, London, 1991.

KUHN, T.S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (trad. dall'inglese), Einaudi, Torino, 1969.

KUHN, T.S., *Criteri di scelta soggettivi oltre che oggettivi. L'accusa di irrazionalità e irrazionalismo*, in KUHN, T.S., FEYERABEND, P., *L'irrazionalismo in filosofia e nella scienza* (trad. dall'inglese) La Scuola, Brescia, 1989.

KUHN, T.S., *L'impossibile immediatezza dei "dati". Le relazioni di similarità*, in KUHN, T.S., FEYERABEND, P., *L'irrazionalismo in filosofia e nella scienza* (trad. dall'inglese), La Scuola, Brescia, 1989.

KUHN, T.S., *La "rivoluzione scientifica"*, in KUHN, T.S., FEYERABEND, P., *L'irrazionalismo in filosofia e nella scienza* (trad. dall'inglese), La Scuola, Brescia, 1989.

KUHN, T.S., *La rivoluzione copernicana. L'astronomia planetaria nello sviluppo del pensiero occidentale* (trad. dall'inglese), Einaudi, Torino, 1972.

KUHN, T.S., *La tensione essenziale. Cambiamenti e continuità nella scienza* (trad. dall'inglese), Einaudi, Torino, 1985.

KUHN, T.S., *Mutamento della teoria come mutamento della struttura: note sul formalismo di Sneed*, in KUHN, T.S., SNEED, J.D., STEGMÜLLER, W., *Paradigmi e rivoluzioni nella scienza* (trad. dall'inglese), Armando Armando, Roma, 1983.

KUHN, T.S., *Non vi è scoperta della verità né avvicinamento ad essa*, in KUHN, T.S., FEYERABEND, P., *L'irrazionalismo in filosofia e nella scienza* (trad. dall'inglese), La Scuola, Brescia, 1989.

KUHN, T.S., *Nuove riflessioni sui paradigmi*, in T.S. KUHN, J.D. SNEED, W. STEGMÜLLER, *Paradigmi e rivoluzioni nella scienza* (trad. dall'inglese), Armando Armando, Roma, 1983.

LACROIX, J., *Il personalismo come anti-ideologia* (trad. dal francese), Vita e Pensiero, Milano, 1974.

LANDUCCI, S., *La mente in Cartesio*, Franco Angeli, Milano, 2002.

LAUTH, R., *Descartes. La concezione del sistema della filosofia*, Guerini e Associati, Napoli, 2000.

LÊ THÀNH KHÔI, *L'educazione, culture e società* (trad. dal francese), Latessa Editore, Catania, 1996.

LEIGH, A., *Le perfette decisioni* (trad. dall'inglese), Editori di Comunicazione Lupetti, Milano, 2003.

LERMA, M., *Metodo e tecniche del processo di aiuto*, Astrolabio, Roma, 1992.

LEVI, A., *Il problema dell'errore nella filosofia di B. Spinoza*, Industrie Riunite Editoriali Siciliane, Palermo, 1933.

LEWIS, D., *Papers in metaphysic and epistemology*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

LONDON, P., *Il controllo del comportamento* (trad. dall'inglese), Istituto Libraio Internazionale, Milano, 1971.

LUPORINI, L., *L'ottimismo di Jean-Jacques Rousseau*, Sansoni Editore, Firenze, 1982.

LUPTON, D., *Il rischio. Percezione, simboli, culture* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 2003.

MACCARIO, D., *Educare al senso critico. Strategie per la didattica*, UTET, Torino, 1999.

- MACCHIETTI, S.S., *Le risposte del personalismo ai problemi emergenti*, in ID. (a cura di), *Pedagogia del personalismo italiano*, Città Nuova, Roma, 1982.
- MACH, E., *Conoscenza ed errore. Abbozzi per una psicologia della ricerca* (trad. dal tedesco), Einaudi, Torino, 1982.
- MALAVASI, P., *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1992.
- MANCA, G., "Le possibilità pedagogiche dell'errore", in *Pedagogia e Vita*, 1996, 2.
- MANCINI, R., *Esistenza e gratuità, antropologia della condivisione*, Cittadella Editrice, Assisi, 1996.
- MELUCCI, A., *Il "metodo" educativo nella scuola infantile*, in SCOCCHERA, A., (a cura di), *"Casa dei bambini" e nuova scuola degli orientamenti*, Anicia, Roma, 1995.
- MESSANA, C., *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, Carocci, Roma, 1999.
- MEYLAN, L., *L'educazione umanistica e la persona* (trad. dal francese), La Scuola, Brescia, 1958.
- MIGNUCCI, M., *Introduzione*, in ARISTOTELE, *Gli Analitici Primi* (trad. dal greco), Luigi Loffredo Editore, Napoli, 1969.
- MIGNUCCI, M., *Logica*, in ENRICO, B., (a cura di), *Aristotele. Logica, Fisica, Cosmologia, Psicologia, Biologia, Metafisica, Etica, Politica, Poetica, Retorica*, Laterza, Bari, 1997.
- MILANI, L., *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000.
- MILLER, D., *Out of error. Further essay on critical rationalism*, Ashgate Publishing Company, Aldershot, 2006.
- MONTESSORI, M., *Come educare il potenziale umano* (trad. dall'inglese), Garzanti, Milano, 1970.
- MONTESSORI, M., *Dall'infanzia all'adolescenza* (trad. dal francese), Garzanti, Milano, 1970.
- MONTESSORI, M., *Educazione per un mondo nuovo* (trad. dall'inglese), Garzanti, Milano, 1970.
- MONTESSORI, M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Loescher & Co., Roma, 1913.
- MONTESSORI, M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1950.
- MONTESSORI, M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1953.
- MONTESSORI, M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1951.

MORTARI, L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

MOUNIER, E., *Il personalismo* (trad. dal francese), A.V.E., Roma, 2004.

MOUNIER, E., *Trattato del carattere* (trad. dal francese), Edizioni Paoline, Alba (CN), 1957.

NANNI, C., *Antropologia pedagogica*, LAS, Roma, 2002.

NEPI, P., *Quale valore uomo? Quale senso dello Stato?*, in G. GALEAZZI (a cura di), *Stato democratico e personalismo*, Vita e Pensiero, Milano, 1985.

NIETZSCHE, F., *Genealogia della morale* (trad. dal tedesco), Mondadori, Cles (TN), 1979.

NISBET, J.D., ENTWISTLE, N.J., *Metodologia della ricerca socio-psicopedagogica* (trad. dall'inglese), Armando, Roma, 1999.

NOSARI, S., *L'educabilità*, La Scuola, Brescia, 2002.

NUSSBAUM, M.C., *L'intelligenza delle emozioni* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 2004.

NUTRIMENTO, L., *La definizione del bene in relazione al problema dell'ottimismo*, CEDAM, Padova, 1936.

OKSENBERG RORTY, A., *The many faces of evil: historical perspectives*, Routledge, London, 2001.

OLSON, D.R., *Education: the bridge from culture to mind*, in BAKHURST, D., SHANKER, S.G., *Jerome Bruner. Language, culture, self*, SAGE Publications, London, 2001.

ORLANDO CIAN, D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997.

PASCAL, B., *Pensieri* (trad. dal francese), Rusconi, Milano, 1993.

PASCAL, I., *È possibile perdonare?* (trad. dal francese), Ancora, Milano, 1997.

PATI, L., *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per i minori in condizione di disagio esistenziale*, La Scuola, Brescia, 1996.

PATI, L., *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*, La Scuola, Brescia, 1990.

PATI, L., *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1995.

PATI, L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1984.

PATI, L., *Pedagogia familiare e denatalità, Per il recupero educativo della società fraterna*, La Scuola, Brescia, 1998.

- PATI, L., *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia, 2004.
- PAVLOV, I.P., *I riflessi condizionati* (trad. dal russo), Boringhieri, Torino, 1966.
- PAZZAGLIA, L., *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco (1846-1886)*, in TRANIELLO F., *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino, 1987.
- PELLEREY, M., *La via della ragione. Rileggendo le parole e le azioni di don Bosco*, in NANNI, C., (a cura di), *Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani*, LAS, Roma, 1989.
- PERETTI, M., *La logica del personalismo pedagogico*, in S.S. MACCHIETTI (a cura di), *Pedagogia del personalismo italiano*, Città Nuova, Roma, 1982.
- PERRINI, M., *L'esperienza metafisica. Saggio sull'itinerario filosofico di Bergson*, in BERGSON, H., *Le due fonti della morale e della religione* (trad. dal francese), La Scuola, Brescia, 1996.
- PESSINA, A., *Il pensiero*, in MASSARENTI, A., *Bergson*, Il sole 24 ORE, Milano, 2006.
- PESSINA, A., *Introduzione a Bergson*, Laterza, Bari-Roma, 1999.
- PETRELLA, R., *Il bene comune: elogio della solidarietà*, Diabasis, Reggio Emilia, 1997.
- PIAGET, J., *Le scienze dell'uomo* (trad. dal francese), Laterza, Roma-Bari, 1973.
- PLATONE, *Apologia di Socrate* (trad. dal greco), La Scuola, Brescia, 1959.
- PLATONE, *Simposio* (trad. dal greco), BUR, Milano, 2003.
- POLI, M., PRATO PREVIDE, E., *Apprendere per sopravvivere. L'apprendimento animale tra psicologia ed etologia*, Raffaello Cortina, Milano, 1994.
- POPPER, K.R., *Congetture e confutazioni* (trad. dall'inglese), vol. I, Il Mulino, Bologna, 1972.
- POPPER, K.R., *Logica della scoperta scientifica* (trad. dall'inglese), Einaudi, Torino, 1970.
- POPPER, K.R., *Alla ricerca di un mondo migliore* (trad. dal tedesco), Armando Armando, Roma, 1989.
- POPPER, K.R., *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico* (trad. dall'inglese), Armando Armando, Roma, 1975.
- POPPER, K.R., *Epistemologia, razionalità e libertà* (trad. dall'inglese), Armando Armando, Roma, 1972.
- POPPER, K.R., *Il mito della cornice. Difesa della razionalità e della scienza* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 1995.

- POPPER, K.R., *La ricerca non ha fine. Autobiografia intellettuale* (trad. dall'inglese), Armando Armando, Roma, 1976.
- POPPER, K.R., *La ricerca non ha fine. Autobiografia intellettuale* (trad. dall'inglese), Armando Armando, Roma, 1976.
- POPPER, K.R., *La società aperta e i suoi nemici. Hegel e Marx falsi profeti* (trad. dall'inglese), Armando Armando, Roma, 1996.
- POPPER, K.R., *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 2000.
- POPPER, K.R., *Scienza e filosofia. Cinque saggi* (trad. dall'inglese), Einaudi, Torino, 1969.
- POPPER, K.R., *Tutta la vita è risolvere problemi* (trad. dal tedesco), Rusconi, Milano, 1996.
- PORCHEDDU, A., *Il gruppo come risorsa*, in CERIOLI, L., *Funzione educativa e competenze relazionali. Genitori, figli, insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- PRELLEZO, J.M., *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane (1883)*, in BRAIDO, P., *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma, 1992.
- PRELLEZO, J.M., *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di don Bosco*, Elle Di Ci, Leumann (TO), 2000.
- QUINTAS, A.M., *Analisi del bene comune* (trad. dallo spagnolo), Bulzoni Editore, Roma, 1988.
- REALE, G., ANTISERI, D., *La filosofia nel suo sviluppo storico*, La Scuola, Brescia, 1988.
- REALE, G., *Introduzione*, in ARISTOTELE, *Metafisica* (trad. dal greco), Rusconi, Milano, 1993.
- REASON, J., *L'errore umano* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 1994.
- REED, E.S., *Towards a cultural ecology of instruction*, in BAKHURST, D., SHANKER, S.G., *Jerome Bruner. Language, culture, self*, SAGE Publications, London, 2001.
- RESCHER, N., *Cognitive systematization. A system-theoretic approach to a coherentist theory of knowledge*, Blackwell, Oxford, 1979.
- RICŒUR, P., *Finitudine e colpa* (trad. dal francese), Il Mulino, Bologna, 1960.
- RICŒUR, P., *Il male. Una sfida alla filosofia e alla teologia* (trad. dal francese), Morcelliana, Brescia, 1993.
- RICŒUR, P., *La persona* (trad. dal francese), Morcelliana, Brescia, 1997.

- RICŒUR, P., *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato* (trad. dal francese), Il Mulino, Bologna, 2004.
- RITZER, G., *Il mondo alla McDonald's* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 1997.
- RODANO, P., *L'irrequieta certezza. Saggio su Cartesio*, Bibliopolis, Napoli, 1995.
- ROSSI, B., *Intersoggettività e educazione*, La Scuola, Brescia, 1992.
- ROSSITTO, C., *Metafisica*, in ENRICO, B., (a cura di), *Aristotele. Logica, Fisica, Cosmologia, Psicologia, Biologia, Metafisica, Etica, Politica, Poetica, Retorica*, Laterza, Bari, 1997.
- ROUSSEAU, J.-J., *Emilio* (trad. dal francese), La Scuola, Brescia, 1984.
- ROUSSEAU, J.-J., *La nuova Eloisa* (trad. dal francese), Sonzogno, Milano, 1927.
- ROUSSEAU, J.-J., *Le passeggiate del pensatore solitario* (trad. dal francese), Utet, Torino, 1964.
- ROUSSEAU, J.-J., *Lettere dal pianeta dell'io* (trad. dal francese), Edizioni ETS, Pisa, 1999.
- ROUSSEAU, J.-J., *Scritti politici. Discorso sulle scienze e sulle arti, Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza, Discorso sull'economia politica* (trad. dal francese), Laterza, Bari, 1971.
- RUMINATI, R., *Pensiero e decisione*, in R. JOB (a cura di), *I processi cognitivi. Modelli e ricerca in psicologia*, Carocci, Roma, 1998.
- S. AGOSTINO, *De libero arbitrio*, in F. DE CAPITANI, *Il "De libero arbitrio" di S. Agostino*, Vita e Pensiero, Milano, 1987.
- S. ANSELMO, *La caduta del diavolo* (trad. dal latino), Bompiani, Milano, 2006.
- S. TOMMASO D'AQUINO, *La conoscenza* (trad. dal latino), La Scuola, Brescia, 1957.
- S. TOMMASO, *Summa contra gentiles ossia la verità della fede cattolica* (trad. dal latino), Vol. 2, S.E.I., Torino, 1930.
- SAGRAMOLA, O., *Educazione e pedagogia in Giovanni Bosco*, Sette Città, Viterbo, 2005.
- SALARI, R., SALARI, S., *Esperienze di analisi e composizione con il linguaggio verbale*, in CENTRO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE METACULTURALE (a cura di), *Didattica dei linguaggi nella scuola dell'obbligo. Dall'oggetto al progetto*, Giunti & Lisciani Editori, Teramo, 1988.
- SALOMÉ, J., *La relazione di aiuto e la formazione al colloquio* (trad. dal francese), Liguori, Napoli, 1996.

- SALOMONE, I., *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997.
- SARTRE, J.-P., *L'essere e il nulla* (trad. dal francese), Il Saggiatore, Milano, 1968.
- SCOCCHERA, A., *Maria Montessori, quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- SCURATI, C., *La professione insegnante nella scuola infantile*, in SCOCCHERA, A., (a cura di), *"Casa dei bambini" e nuova scuola degli orientamenti*, Anicia, Roma, 1995.
- SCURATI, C., *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano, 1991.
- SEIDL, H., *Sintesi di etica generale: coscienza, libertà e legge morale*, Città Nuova, Roma, 1994.
- SERENI, P., *Introduzione*, in BERGSON, H., *L'evoluzione creatrice* (trad. dal francese), Mondadori, Milano, 1935.
- SHELTER, M., *Il valore della vita emotiva* (trad. dal tedesco), Guerini, Milano, 1999.
- SIMEONE, D., *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- SIMON, H.A., *La ragione nelle vicende umane* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 1984.
- SINGER, P., *Etica pratica* (trad. dall'inglese), Liguori, Napoli, 1989.
- SINGER, P., *Ripensare la vita: la vecchia morale non serve più* (trad. dall'inglese), Il Saggiatore, Cles (TN), 1996.
- SKINNER, B.F., *Scienza e comportamento. Interpretazione, previsione e controllo nelle scienze dell'uomo* (trad. dall'inglese), Franco Angeli, Milano, 1971.
- SKLOVSKIJ, V., *L'energia dell'errore* (trad. dal russo), Editori Riuniti, Roma, 1984.
- SMEDES, L.B., *Perdonare e dimenticare* (trad. dall'inglese), Neri Pozza, Vicenza, 1998.
- SPARTI, D., *Epistemologia delle scienze sociali*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1955.
- SPINOZA, B., *Breve trattato su Dio, l'uomo e la sua felicità* (trad. dal tedesco), Sansoni, Firenze, 1953.
- SPINOZA, B., *Etica* (trad. dal tedesco), Carlo Signorelli Editore, Milano, 1938.
- STAROBINSKI, J., *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo* (trad. dal francese), Il Mulino, Bologna, 1982.

- SURACI, A., *Il lavoro nel pensiero e nella prassi educativa di don Bosco*, ISAG, Colle don Bosco (Asti), 1953.
- TENTORI, T., *Il rischio della certezza. Pregiudizio, potere, cultura*, Edizioni Studium, Roma, 1987.
- TEOFOLI, R., *La pedagogia di don Bosco*, Edizioni Thyrus, Terni, 1957.
- TERTULLIANO, *Contro gli eretici* (trad. dal latino), Città Nuova, Roma, 2002.
- TORRANCE, P., *Guiding creative talent*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (N.J.), 1962.
- TUNDO, L., *Principi etici e agire pratico*, in ID. (a cura di), *Etica e società di giustizia*, Dedalo, Bari, 2001.
- VASOLI, C., *Vittorino e la formazione umanistica*, in GIANNETTO, N., *Vittorino da Feltre e la sua scuola: umanesimo, pedagogia, arti*, Leo S. Olschki Editore, Firenze, 1981.
- VENTURINI, N., *Perché il male?*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli (Catanzaro), 2000.
- VERELA, F.J., *Un know-how per l'etica* (trad. dall'inglese), Laterza, Bari, 1992.
- VERTECCHI, B., *Valutazione formativa*, Loescher, Torino, 1976.
- VIGANÒ, E., «Don Bosco e il mondo del lavoro», in *Rassegna CNOS*, 1988.
- VIGANÒ, R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- VIGANÒ, R., *Psicologia e educazione in L. Kohlberg: un'etica per la società complessa*, Vita e Pensiero, Milano, 2000.
- VON BERTALANFFY, L., *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno* (trad. dal tedesco), ISEDI, Milano, 1971.
- VON BERTALANFFY, L., *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni* (trad. dall'inglese), Istituto Librai Internazionali, Milano, 1968.
- WALKER, M.U., *Naturalizing, normativity and using what "we" know in ethics*, in CAMPBELL, R., HUTER, B., (eds.), *Moral epistemology naturalized*, University of Calgary Press, Calgary, 2000.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi* (trad. dall'inglese), Astrolabio, Roma, 1971.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J.H., FISCH, R., *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi* (trad. dall'inglese), Astrolabio, Roma, 1974.
- WIENER, N., *Dio e Golem S.P.A.* (trad. dall'inglese), Boringhieri, Torino, 1967.

- WIENER, N., *Introduzione alla cibernetica* (trad. dall'inglese), Boringhieri, Torino, 1966.
- WIENER, N., *La cibernetica. Controllo e comunicazione nell'animale e nella macchina* (trad. dall'inglese), Il Saggiatore, Milano, 1968.
- WITTGENSTEIN, L., *Ricerche filosofiche* (trad. dal tedesco), Einaudi, Torino, 1967.
- XODO CEGOLON, C., *Trasparenze. Studi sulla comunicazione educativa*, Cleup Editrice, Padova, 1992.
- ZAMBONI, D.G., *La dottrina morale e la psicologia del volere*, Società Editrice Veronese, Verona, 1923.
- ZANATO ORLANDINI, O., *Educare all'errore, educare al cambiamento*, La Scuola, Brescia, 1995.
- ZANNIELLO, G., *La sperimentaltà*, in CALIDONI, P., (a cura di), *Ricerca pedagogica. Panorami e materiali*, La Scuola, Brescia, 2001.
- ZAVALLONI, R., "Responsabilità personale tra colpa e perdono", in *Pedagogia e Vita*, 1985, 5.
- ZONCA, P., *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*, SEI, Torino, 2004.
- ZUCCHERINI, R., *Conversazione e interazione. Adulto e bambino nella relazione educativa*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1991.