



Marco Dallari e Stefano Moriggi

Educare bellezza e verità

 Erickson

Collana Notti di luna vuota

Diretta da Marco Dallari

Bellezza e verità possono essere obiettivi educativi? Il volume cerca di rispondere a questa domanda contaminando i territori della didattica con quelli dell'estetica, dell'epistemologia, dell'arte e della scienza. Portare il bello e il vero in educazione non significa insegnare ciò che è bello e ciò che è vero, ma fornire strumenti per la co-costruzione di esempi e repertori di verità e bellezza, scoprendo come spesso le due idee convivano o addirittura coincidano. Significa allenare e valorizzare la curiosità per la conoscenza e la sensibilità emozionale.

€ 19,50



9 17888591030126

www.erickson.it

Indice

<i>Presentazione della collana</i>	7
<i>Prefazione</i> (Christine Cavallari)	9
PRIMA PARTE	
1. A scuola con Afrodite. Esperienze della bellezza (<i>Marco Dallari</i>)	23
Stati di grazia	
Bellezza e classicità: uno sguardo sull'universo	
Il divorzio monoteista fra bello e buono	
Il corpo e lo stupore	
Il bello e il brutto dell'adolescenza	
Equivoci estetici, vissuti di inadeguatezza, rivalse rischiose	
La bellezza nella modernità	
Quando il bello smarrisce il buono	
Il sentimento della bellezza	
Il bello delle metafore	
La bellezza dell'illustrazione	
Risorse e strategie pedagogico-didattiche	
Educazione estetica	
La bellezza smarrita nel Novecento	
Il bello nella scienza e nella matematica	
La bellezza come rischio	
Arte ambientale: una nuova frontiera della bellezza	
Un bell'insegnare	
Conclusione	
Bibliografia	
SECONDA PARTE	
2. Per amor del vero. Come prendere l'educazione con (un po') di filosofia (<i>Stefano Moriggi</i>)	131

Prologo	131
La verità, vi prego, sull'educazione	135
Obbedire o conoscere, <i>tertium non datur</i>	
La statua e gli artigiani	
La difficoltà di sbagliare da soli	
Pensare vuol dire esporre al pericolo	
Crescere ed evolvere tra natura e cultura	158
Idoli e falsità, secondo natura	
Contro il «buon senso»	
<i>Navigare necesse est</i>	
1984. Da Steve Jobs a Italo Calvino	
Epilogo	189
Bibliografia	193

PRIMA PARTE

Si ha bellezza quando si genera un'armonia
tra la natura dei sentimenti e la natura degli oggetti.

Elio Franzini

A scuola con Afrodite

Esperienze della bellezza

Marco Dallari

Stati di grazia

Perché gli occhi si aprono e
ho un cuore che batte e so
respirare, perché merita lode
il sorriso ed il pianto,
per la fiamma del lampo,
il fico che cade,
lo sforzo di un'ape, il daino
sfregiato, la risacca di mare,
Mondo, ti devo lodare.
(Marcoaldi, 2015, p. 7)

Il poemetto di Franco Marcoaldi, già nei primi versi, ci invita a riconoscere e ad apprezzare la bellezza del mondo e l'opportunità di viverci anche a fronte della sua effimera insensatezza. Ma ci suggerisce poi come la bellezza non sia facile né evidente. Per accorgersene e cogliere il privilegio della sua presenza occorrono attenzione, cura, *educazione*.

Nella tradizione religiosa la *grazia* è una manifestazione di benevolenza che una divinità rivolge all'essere umano, non come ricompensa o riconoscimento di un merito, ma come dono estraneo a ogni forma di scambio, perché liberamente, e spesso inaspettatamente, sceglie di farlo. La grazia, dunque, è un favore particolare concesso da un'entità superiore o divina.

Nel suo poemetto *Il mondo sia lodato* Franco Marcoaldi trasferisce l'idea della grazia nelle categorie del pensiero laico e formula poeticamente il proprio ringraziamento nei confronti del *mondo della vita* per le sorprendenti e inattese epifanie di bellezza che si costitu-

iscono come risarcimento delle quotidiane irruzioni del dolore, della violenza, dell'evidenza beffarda della latitanza del senso.

Nella modernità l'idea della grazia è stata analizzata e sviluppata non soltanto in ambito teologico, ma anche in direzione estetica: Raymond Bayer la definisce «il segno estetico di un'economia definita, un equilibrio tipico dell'opera fra dei sistemi e delle leggi» (Bayer, 1934, p. 327).

Ciò in cui si riconosce la caratteristica della grazia non ha più nulla di divino, non giunge da una dimensione trascendente, ma è ogni cosa o situazione dotata di un equilibrio strutturale, di un modo di manifestarsi nel suo insieme che la caratterizza e la definisce. La comparsa della grazia, in questa concezione, cessa di essere soggettiva e permette a chi è fornito di sensibilità e competenza estetica di considerare ciò che appare dotato di bellezza (per Marcoaldi l'esistenza stessa) come oggetto osservabile, poeticamente descrivibile e dunque condivisibile. La grazia si rivela allora come un gioco poetico collettivo, un esercizio di co-costruzione di una rappresentazione in costante ricerca di equilibrio tra forma e vissuto, una sfida ludico-estetica fra sostanza e impressione che tende al consolidarsi di un'armonia capace di trasformarsi in *exemplum*, in paradigma di bellezza.

Bayer, critico ed estetologo musicale, presenta le sue riflessioni soprattutto a proposito del testo sonoro, ma è evidente che la sua concezione della grazia può essere considerata un modello euristico adattabile a diversi fenomeni, sia artistici sia naturali, purché dotati delle caratteristiche morfologiche capaci di permettere il riconoscimento di tale dimensione.

L'epifania della bellezza corrisponde, per chi ne fa esperienza, a uno *stato di grazia*.

L'idea che l'esperienza educativa possa avere l'intento e la facoltà di rivelare direzione e possibilità del conseguimento di stati di grazia è qualcosa di più di un'ipotesi pedagogica, ma si configura come *progetto esistenziale*, perché non riguarda soltanto il destino culturale dell'educando, ma la stessa funzione dell'insegnante e dell'educatore e la qualità della loro relazione con l'educando. In tale progetto l'esperienza estetica diventa non solo veicolo di ricezione e di conoscenza, ma anche paradigma di senso, ed è dunque capace di costituirsi come vettore valoriale. Un progetto, questo, largamente coincidente con la dimensione della *speranza* che Hans Robert Jauss trova in ogni autentica esperienza estetica.

Questa speranza può essere facilmente giustificata se si mostrano gli effetti delle tre funzioni dell'agire umano là dove, nell'attività estetica, la tecnica diventa trasparente come *poiesis*, la comunicazione come *katharsis* e l'immagine del mondo come *aisthesis* nell'esperienza dell'arte che, insopprimibile e ininterrotta nell'avvicinarsi dei rapporti di dominio, percorre la via della formazione estetica. (Jauss, 1987, p. 14)

Nel 1933 esce negli Stati Uniti il film *King Kong*, regia di Merian C. Cooper ed Ernest B. Schoedsack. Cooper, coautore del soggetto e coproduttore oltre che regista, è il vero inventore di questo capolavoro epico, mai eguagliato da nessuna delle molte versioni successive. La bionda Fay Wray è Ann Darrow, la protagonista che diviene la rappresentazione dell'archetipo della bellezza. Non a caso all'inizio del film la coppia di registi ci propone sullo schermo un antico proverbio arabo, attribuito a un anonimo profeta, che ricorda la sentenza pronunciata dal principe Myškin ne *L'idiota* di Dostoevskij, «la bellezza salverà il mondo». Il profeta del proverbio dice: «La bestia guardò in volto la bella e non riuscì a ucciderla. Da quel giorno la bestia fu come morta».

Il film racconta la storia di un regista piuttosto antipatico e in crisi produttiva che, per tentare un rilancio, scrittura la bella Ann Darrow, a sua volta in gravi difficoltà economiche, per girare un film su un'isola misteriosa non segnata sulle carte. Lo sbarco non è incoraggiante e l'impresa si rivela difficoltosa. Gli indigeni rapiscono la ragazza per offrirgliela in sacrificio al loro dio Kong, un gigantesco gorilla, ma questi, invece di ucciderla, la porta con sé nella foresta. Fra mille avventure e scontri con mostri preistorici, i tentativi di liberare la fanciulla si rivelano mortali per tutto l'equipaggio (sopravvivono soltanto Jack, il primo ufficiale innamorato di Ann, e Carl, il regista) e decisamente pericolosi anche per Ann, che viene più volte salvata del gorilla. Particolarmente significativa la scena in cui lo scimmione spoglia Ann,



Locandina del film *King Kong*, regia di Merian C. Cooper ed Ernest B. Schoedsack, 1933.

spaventata e indifesa, ma non per questo meno seducente, incuriosito dalla carnagione chiara e dalla capigliatura bionda; poi, approfittando di un attimo di distrazione di Kong, Ann e Jack riescono a fuggire, inseguiti dal bestione infuriato che travolge il villaggio, facendo strage di indigeni. Il gorilla viene però attirato nel luogo in cui il regista ha fatto predisporre una trappola: imprigionato con pesanti catene, lo scimmione viene trasportato a New York ed esibito in teatro, ma, infuriato per i flash dei fotografi, riesce a fuggire e vaga alla ricerca dell'amata Ann, seminando distruzione e morte nella città. Rapita di nuovo la ragazza, Kong raggiunge l'Empire State Building; attaccato da una pattuglia di aerei da caccia e colpito dai proiettili, prima di precipitare dal grattacielo riesce a deporre delicatamente Ann su un cornicione, salvandole la vita. Il giorno successivo la stampa esalta i meriti dell'aviazione, simbolo della potenza americana, ma Carl, quasi sottovoce, pronuncia l'epica frase: «Oh no, non sono stati loro... È stata la bella che ha ucciso la bestia».

In effetti, nel corso di tutta la narrazione cinematografica, è sempre la bellezza indifesa di Ann, rappresentante di *eros*, a rendere inoffensiva la parte primordiale, brutale e aggressiva di Kong, anche se le circostanze e i coprotagonisti dell'avventura, a loro volta portatori di aggressività e rappresentanti di *thanatos*, concedono a Kong soltanto la morte come tragica possibilità di redenzione.

Sono molti i racconti fiabeschi in cui la bellezza risolve e redime: basta pensare alle storie del «ciclo della cenere», in cui la protagonista, in ogni versione del racconto a partire da quella narrata in Cina già settecento anni prima di Cristo, è un'opaca Cenerentola, finché l'incantesimo non rivela la sua bellezza e consente di accedere al lieto fine. Lieto fine che spesso non è soltanto il matrimonio del principe con la protagonista, dunque il trionfo di *eros*, ma anche la guarigione del protagonista maschile da qualche oscuro malessere. In una delle fiabe più oscure e inquietanti, un racconto popolare francese reso celebre da Charles Perrault con il titolo *Pelle d'asino* (pubblicato per la prima volta nel 1694), è l'occultamento della bellezza con la pelle sanguinante e puzzolente di un asino a salvare la fanciulla dalle brame incestuose del padre, ma sono infine la caduta di questa orribile maschera e la grazia consistente nella rivelazione e nel dono della bellezza a guarire il principe da un anoressico «mal d'amore» che stava per condurlo alla morte, portando la narrazione verso il lieto fine.

Bellezza e classicità: uno sguardo sull'universo

Prima dell'era moderna l'idea del bello e la riflessione su di esso non riguardavano una disciplina specifica; la bellezza non era cosa da specialisti dell'arte o dell'estetica, ma faceva parte della riflessione universale sull'essere e sull'universo. Per i filosofi greci il bello consisteva nella proporzione delle parti di un tutto, qualità, questa, rintracciabile sia in un corpo umano sia nella natura e nell'universo. L'idea della bellezza riguardava dunque una dimensione al contempo fisica e metafisica, e poiché, secondo la concezione diffusa fra i *maîtres à penser* del tempo, la legge che regolava l'universo era la matematica, era nel numero, che determina le figure e le forme misurabili, che il cosmo si rivelava ordinato, dunque bello. La matematica, forza ordinatrice del caos originario, dà organizzazione ai suoni che divengono musica, ai colori dai quali nasce la pittura, alle proporzioni che generano le opere scultoree, ai movimenti umani improntati alla massima armonia nei quali si manifesta la danza. Il numero è dunque all'origine della *simmetria*, caratteristica prima della bellezza. Convinti sostenitori di questa accezione del bello furono Pitagora e i suoi seguaci, ma anche Platone elogiava la bellezza dell'ordine cosmico che ha come proprie caratteristiche la simmetria e la proporzione. Scrive a questo proposito Umberto Eco:

Secondo il senso comune giudichiamo bella una cosa ben proporzionata. È pertanto spiegabile perché sin dall'antichità si fosse identificata la bellezza con la proporzione [...]. Quando nella Grecia antica i filosofi detti presocratici — come Talete, Anassimandro e Anassimene, tra il VII e il VI secolo a.C. — iniziano a discutere di quale sia il principio di tutte le cose (e indicano l'origine della realtà nell'acqua, nell'infinito originario, nell'aria), essi mirano a dare una definizione del mondo come un tutto ordinato e governato da una sola legge. Questo significa anche pensare al mondo come a una *forma*, e i greci avvertono nettamente l'identità tra forma e bellezza. Tuttavia chi affermerà queste cose in modo esplicito, iniziando a stringere in un solo nodo cosmologia, matematica, scienza naturale ed estetica, sarà Pitagora con la sua scuola del VI secolo a.C. [...]. Con Pitagora nasce una visione estetico-matematica dell'universo: tutte le cose esistono perché riflettono un ordine; e sono ordinate perché in esse si realizzano leggi matematiche, che sono insieme condizione di esistenza e di bellezza. (Eco, 2004, p. 61)

D'altra parte il termine *kalós*, che la nostra lingua ha tradotto con «bello», aveva nella cultura greca un significato più ampio e complesso e si riferiva non solo a ciò che risultava piacevole ai sensi, ma anche a qualità positive del carattere e della mente umana. Da qui deriva il forte legame fra bello e buono, che nella lingua della Grecia classica trova la sua espressione nel termine *kalokagathía*, dove il buono, *agathós*, si fonde con il bello, *kalós*, dando origine a una parola e a un concetto unitari. Anche nella lingua italiana, tuttavia, a volte i termini si fondono e si confondono: quando parliamo di una «bella persona» o di un «brutto soggetto», non ci riferiamo di solito all'aspetto fisico o alle doti visibili di avvenenza o di sgradevolezza, ma a tratti morali, intellettuali e dello stile esistenziale e relazionale di una certa persona.

Possiamo pensare a un esercizio didattico di ricognizione sull'ambivalenza di questo termine. Chiediamo ai nostri alunni di trovare, nella loro memoria e nei loro pensieri, un esempio di bella e brutta persona. Il personaggio può essere individuato anche nell'universo dei racconti, delle narrazioni, delle produzioni audiovisive e cinematografiche. La consegna sarà quella di elencare e descrivere le caratteristiche del soggetto che giustificano la scelta. Sarà interessante, confrontando le produzioni degli alunni, capire e discutere quanto queste siano riferite alla dimensione formale e sensibile e quanto a quella psicologica ed etica.

Ma torniamo al tempo dei greci, per i quali, come abbiamo visto, il concetto di «bello» era complesso e articolato, e poteva riferirsi:

- a) all'armonia del cosmo e all'*equilibrio* rintracciabile in esso;
- b) alla *simmetria*, intesa come misura appropriata, ponderata e armonica;
- c) all'*euritmia*, riferita in particolare alla musica (ma non solo), consistente nel giusto ritmo e nelle corrette proporzioni.

Platone è certamente uno dei filosofi che più si sono occupati della bellezza e del bello, inteso nel senso più ampio del termine. Nel *Gorgia* definisce la bellezza come unione del bene con il piacere, mentre nelle *Leggi* afferma che «in un certo momento giustizia e bellezza si dimostrano identiche» (Platone, 2005, p. 68, 348).

Nel *Simposio* platonico Diotima, sacerdotessa dell'*eros* che concede l'accesso alla bellezza, ci ricorda che l'attrazione provata nei confronti di un bel volto e di un bel corpo conduce all'amore e all'amicizia. È

dunque a partire dal potere della bellezza che si realizza un passaggio dalla sfera dei sensi a quella morale e spirituale, poiché l'itinerario dell'amore conduce dai bei corpi alle belle anime, alle belle istituzioni, ai bei costumi, alle belle leggi, alle scienze e infine, al di là di tutto questo, alla bellezza superiore della dimensione metafisica. Dal punto di vista pedagogico questa concezione, ancora capace di affascinarci e di farci riflettere, ci suggerisce l'ipotesi che l'esperienza infantile del bello indirizzi i bambini che hanno la possibilità e il privilegio di attraversarla sulla buona strada del crescere in armonia affettiva, estetica e intellettuale. E certamente Freud concordava con questa idea quando formulava le sue teorie sulla necessità di una buona condizione iniziale, affettiva ed estetica, nello sviluppo della psiche infantile.

La convinzione dell'esistenza di questa indissolubile e reciproca relazione fra bello, vero e giusto, nella cultura classica, non è solo platonica: anche Aristotele ribadisce lo stretto legame fra l'ordine matematico del bello e l'ordine cosmico. Nella *Poetica* definisce la bellezza come il luogo della misura, della proporzione e della definitezza. Concezione, questa, che peraltro rivela la convinzione tipicamente classica che la natura sia superiore all'arte, e che nella dimensione naturale sia rintracciabile il massimo livello di quella perfetta bellezza che l'arte e le azioni umane tentano invano di raggiungere. Gianni Carchia ci fa notare a questo proposito come «la supremazia del bello di natura su quello artistico affermata dalla metafisica classica si deve al fatto che l'ordine dell'essere rivelato dalla bellezza viene considerato qualcosa di divino» (Carchia e D'Angelo, 1999, pp. 38-39).

A questo punto, però, nel mondo greco troviamo un'ambivalenza, se non una contraddizione: già nel periodo che va dal VI secolo a.C. all'inizio del V, i greci avevano prodotto una grande arte scultorea e pittorica che faceva riferimento a una precisa concezione di bellezza «artificiale» o, se si preferisce, «culturale». Sappiamo che nella cultura classica gli artisti visivi, scultori e pittori, erano considerati artigiani, e il loro lavoro, pur ammirato e ben pagato, non era oggetto di riflessione filosofica o, come diremmo oggi, estetica. Le arti plastiche non avevano neppure una musa di riferimento, a differenza della poesia, della letteratura, della tragedia e della commedia, della storia, della pantomima, dell'astronomia, della danza e della musica: arti (o scienze, la distinzione non esisteva) in cui la presenza di una figura divina tutelare garantiva, quantunque

si trattasse di produzioni umane, un'ispirazione metafisica. Resta però il fatto inconfutabile che, pur non avendo lasciato riflessione e documentazione scritta in proposito, il processo concreto e storico di ricerca e di produzione di immagini e oggetti portatori di bellezza esisteva e, presumibilmente, condizionava «culturalmente» il gusto e la concezione diffusa di bellezza, malgrado i filosofi proclamassero il primato della natura e del divino rintracciabile nella bellezza medesima, intesa come luogo e materia del bello.

Anche se, come vedremo, la questione riguardante il primato del naturale o del culturale come luoghi di rivelazione della bellezza si evolverà nelle diverse concezioni filosofiche ed estetiche, il problema rimane aperto: è più bello un giardino progettato e curato dall'uomo o è più bella una porzione di ambiente naturale selvaggio e inesplorato? È più bello e seducente un corpo nudo o uno appropriatamente vestito?

Su questo irrisolto quesito può essere interessante proporre un saggio breve e sviluppare in classe confronto e dibattito.

Il divorzio monoteista fra bello e buono

Il monoteismo giudaico-cristiano interrompe la coincidenza fra bello e buono. Wolfhart Henckmann, mentre analizza e interpreta i non del tutto espliciti contenuti dell'«estetica incompiuta» di Max Scheler, nota: «Nel cristianesimo l'esclusiva spiritualizzazione dell'idea di Dio ha separato nettamente l'arte dalla morale» (Henckmann, 1997, p. 159).

La bellezza, per manifestarsi, ha bisogno della dimensione sensibile, ma l'impostazione dualistica giudaico-cristiana, secondo la quale la materia (sensibile) rappresenta il livello inferiore delle prerogative umane rispetto alla perfezione di un divino che sta al di là della dimensione fisica (metafisica), assegna all'esperienza della bellezza un'aura sospetta, quando non implicitamente peccaminosa, in opposizione alla categoria del buono, riconducibile alla natura divina e alla dimensione della spiritualità. La bellezza rappresenta il rischio, la tentazione, ed è, secondo Dostoevskij, il campo in cui Dio e il Demonio si contendono l'anima. È vero che il mondo monoteista non è compatto e unanime a questo proposito: Agostino d'Ippona parla della bellezza e del valore dell'arte, ma finalizzandoli e asservendoli alla glorificazione di Dio.

SECONDA PARTE

Il reale non è mai «ciò che si potrebbe credere»,
ma sempre ciò che si sarebbe dovuto pensare.

Il pensiero empirico è chiaro a posteriori,
quando il meccanismo delle ragioni
è già stato messo a punto.

Tornando su un passato di errori,
la verità la si trova in un vero
e proprio pentimento intellettuale.

Gaston Bachelard, *La formazione dello spirito scientifico*

Per amor del vero

Come prendere l'educazione con (un po' di) filosofia

Stefano Moriggi

Prologo

Oltre gli automatismi, lo spirito dell'apprendere. Il pensiero di Pascal e la lezione di Turing

Tra gli spunti che più hanno ispirato il presente contributo spicca senza dubbio un noto e commentato pensiero pascaliano: il n. 252 dell'ormai classica edizione curata da Léon Brunschvicg (1904-1914). In realtà, nessuna particolare ingiunzione pedagogica filtra tra le righe in questione, né tantomeno si indica (non nei passaggi presi in esame) una particolare via educativa da perseguire al fine di aderire quanto più possibile a una qualche verità, districandosi tra gli inganni e gli abbagli di un'intera vita.

Al contrario, Pascal esordisce in questa sua riflessione con un monito indirizzato al lettore che voglia sapere qualcosa in più della complessa e intricata natura dell'essere umano: di come pensa, di come prende decisioni e nondimeno di come impara.

«Perché non bisogna disconoscerlo» ricorda l'autore dei *Pensées*, «noi siamo automatismo altrettanto che spirito.» Un'espressione che potrebbe far balenare apocalittici scenari postumani nella mente di qualche sprovveduto tecnofobo dei nostri giorni; ma che, invece, si scrolla di dosso qualsiasi rischio di



Ritratto di Blaise Pascal (1623-1662).

incomprensione non appena Pascal si fa più preciso e aggiunge: «E da ciò viene che strumento di persuasione non è soltanto la dimostrazione! Le prove convincono solo l'intelletto. L'abitudine genera le prove più efficaci e credute: piega l'automa, il quale trascina l'intelletto senza che questo se ne renda conto» (Pascal, 1967, pp. 62-63).

È dunque tra prove e abitudini, secondo il filosofo, che prende forma la costellazione di nozioni e credenze con cui *Homo sapiens* tenta di orientarsi nel mondo con una qualche consapevolezza e lucidità. Ma le une e le altre pare abbiano diversa capacità e forza nel persuadere e nel condizionare i ragionamenti e le scelte di ciascuno. Dopotutto, «su quali dimostrazioni» si chiede Pascal «riposa la nostra convinzione che domani tornerà a splendere il Sole, o che un giorno moriremo? Eppure, c'è cosa più fermamente creduta?» (Pascal, 1967, p. 63).

È l'abitudine — l'automatismo — che normalizza, consolida e radica un concetto, un'idea, una pratica o la percezione di un fatto ricorrente. E lo fa «di modo che la nostra anima ci cade naturalmente», senza sforzo agito o coazione patita. Al punto che, aggiunge ancora Pascal, «quando si crede soltanto per convinzione razionale, ma l'automa [ovvero il soggetto “abituato”, assuefatto a un'abitudine piuttosto che a un'altra, *nda*] tende a creder l'opposto, non basta». E non basta perché «la ragione agisce con lentezza, e con tanti concetti, sul fondamento di tanti principi da tener sempre presenti» (Pascal, 1967, p. 63): è uno strumento sofisticato e prezioso quanto complesso da gestire.

Dunque, non dimentichiamolo: *siamo automatismo altrettanto che spirito*. E in quanto tali, non possiamo che porci il problema di come *riabituarci* sempre e di nuovo a ciò che di volta in volta abbiamo appreso e compreso, e che non di rado addirittura confligge con i nostri saperi pregressi, più o meno fondati. In altri termini, *come ci si educa al vero* o, per meglio dire, *come ci si educa alla conoscenza del vero* è ciò che dobbiamo imparare se vogliamo sapere qualcosa di più di noi stessi (oltre che del mondo).

Pensare di farcela da soli è quantomeno ingenuo; ritenere che ce la si possa cavare mandando a memoria una ricetta pedagogica estratta da qualche manuale suonerebbe altrettanto sprovveduto. Tuttavia, come si avrà modo di leggere nei paragrafi che seguono, sarebbe fuorviante concepire un'educazione al vero semplicemente nei termini di una progressiva collezione, per quanto ricca, di concetti ritenuti attendibili e aderenti alla realtà delle cose.

Quanto si proverà a sostenere in questa sede va piuttosto nella direzione di chi concepisce l'educazione al vero come un'*etica della verità*: ossia, una pratica in cui il concetto di verità più che una meta andrebbe inteso nei termini di un ideale regolativo, di un asintoto cui tendere. E quanto alla parola «etica», bene si farebbe a interpretarla nel suo significato etimologico di «abito» (mentale).

È all'interno di tale prospettiva che si proverà a sostenere come l'educarsi al vero non potrà mai ridursi a un adeguamento passivo a un qualcosa ritenuto vero, né tantomeno all'adozione di un qualche «metodo aureo» di studio che faciliti, velocizzi o «automatizzi» un apprendimento nozionistico di fatti e concetti.

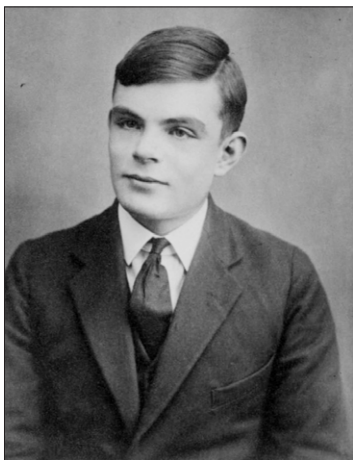
Dopotutto, solo in qualche sinistro progetto utopico (per non dire distopico) si potrebbe immaginare di «automatizzare lo spirito», ovvero di rendere del tutto razionali (per non dire meccaniche) le nostre abitudini — specie quelle attraverso cui apprendiamo qualcosa — nella distorta speranza di massimizzare così le esperienze di verità.

Oltre che impossibile, sarebbe — come insegna lo stesso Pascal — del tutto controproducente. Al punto che persino Alan Turing, cercando di costruire una «macchina pensante» che simulasse l'intelligenza umana, si guardò bene dal concepirla come un «calcolatore infallibile». Infatti, in uno scritto che renderei obbligatorio leggere nelle scuole di ogni ordine e grado, il logico inglese chiedeva di concedere alla macchina le stesse possibilità di sbagliare che ha un matematico.

Scriveva Turing:

Io direi che occorre essere imparziali e trattare la macchina con giustizia. Invece di permetterle di non dare, in certi casi, nessuna risposta, potremmo fare in modo che dia occasionalmente risposte anche sbagliate. Il matematico umano, analogamente, può fare grossi sbagli quando si mette a sperimentare nuove tecniche. È facile per noi giudicare di poco conto questi errori, e offrirgli un'altra possibilità; alla macchina probabilmente non saremmo disposti a concedere misericordia. In altre parole, insomma, se a una macchina si chiede di essere infallibile non si può chiederle al tempo stesso di essere intelligente. (Hodges, 2014, p. 468)

Simmetricamente, se da un essere umano — matematico oppure no — si pretendesse l'acquisizione di un «abito intelligente» nell'affrontare problemi più o meno tecnici, facendo nostra la lezione di Turing gli si dovrebbe chiedere solo di sapere (*di*) sbagliare.



Alan Mathison Turing (1912-1954).

Già, perché una cosa è commettere un errore, un'altra è essere consapevoli di aver commesso un errore. Nel mezzo corre lo spazio in cui si gioca la partita dell'educazione alla conoscenza del vero, dove la posta in gioco è il perseguimento di quell'atteggiamento critico che, pur tra mille e radicati automatismi, ci rende liberi. Se non altro, di sbagliare e di correggerci.

Un atteggiamento che non si chiude nel privilegio di un singolo, ma che al contrario si pone come auspicabile orizzonte quelle forme di cooperazione e condivisione che un

tempo hanno dato vita e sostanza ai protocolli e alle istituzioni attorno a cui si è sviluppata la comunità scientifica, e che, oggi più che mai, dovrebbero evolvere in una delle matrici culturali che si pongono alla base di ogni sensata declinazione del concetto di cittadinanza attiva.

Proprio con questo spirito, così esordiva il matematico Bruno de Finetti nel suo prezioso *L'invenzione della verità*:

Due sono le direzioni in cui si svolge lo sviluppo dell'umana conoscenza, sia quello interiore, relativo a un singolo individuo, sia quello storico, relativo a una civiltà. Direzioni opposte, ma non contraddittorie, e anzi necessarie l'una all'altra e integrantisi l'una con l'altra, così come, nella vita di un albero, l'estendersi in alto dei rami e l'affondarsi sotterra delle radici. (de Finetti, 2006, p. 69)

Sulla base di queste premesse, pertanto, si cercherà anzitutto (capitolo 1) di sgombrare il campo dagli equivoci, con l'intenzione di approdare a una definizione, tra le tante possibili, di *educazione al vero*; definizione che sia però coerente con un progetto di emancipazione intellettuale destinato a proseguire ben oltre il percorso scolastico (e universitario) dei soggetti coinvolti.

In seguito si proverà (capitolo 2) a passare dalla teoria alla pratica, esercitandosi, con l'aiuto di grandi maestri, a smontare convinzioni e pregiudizi radicati che — a partire dal concetto di *natura* per arrivare a

quello di *tecnologia* — continuano a essere inesauribile fonte di dannosi fraintendimenti e di cortocircuiti intellettuali.

Infine, nell'epilogo, si tratterà di inquadrare ancora più nitidamente il nesso che vincola un percorso di emancipazione intellettuale a un'idea di educazione alla conoscenza del vero come quella qui concepita, avvalendosi del concetto di «condanna alla libertà» di sartriana memoria.

La verità, vi prego, sull'educazione

Obbedire o conoscere, *tertium non datur*

O della necessità di saper distinguere il vero, il falso e altre «stronzate»

Ecco che perfino il concetto stesso di verità,
come gli altri concetti logici,
deve essere analizzato e spiegato
nel suo scopo e nella sua utilità.

E risalendo a esaminare le circostanze
pratiche della vita nelle quali sono
spinto ad affermare che qualcosa è vero,
e cercando in base a quali prove e motivi
sono indotto a usare questo concetto di verità.

Bruno de Finetti, L'invenzione della verità

Scopo e ambizione del presente testo è il tentativo di abbozzare un ragionamento sull'idea di educazione. Non in generale, certo. Sarebbe quantomeno ingenuo, se non presuntuoso, illudersi di poter essere esaustivi in poche pagine su un concetto così culturalmente sfaccettato e storicamente stratificato. Più modestamente, invece, si cercherà di imbastire una riflessione su che cosa possa significare l'espressione — più circoscritta ma (come si avrà modo di vedere) non per questo meno problematica — «educare al vero».

Anche qui, senza alcuna pretesa di approdare a definizioni assolute, quanto piuttosto con l'intenzione di precipitare l'analisi e l'osservazione nel tempo e nel mondo che ci circondano. Il tutto nell'auspicio che, se un qualche contributo di chiarezza potrà derivare dallo sviluppo delle

considerazioni che seguiranno, più o meno indirettamente si riesca a trasmettere perlomeno una suggestione, ancorché vaga, su come possa (o debba) essere intesa oggi — a parere di chi scrive — l'educazione (e, di riflesso, la figura dell'educatore e dell'insegnante) nel suo senso più ampio.

Detto ciò, occorre prendere fin da subito il toro per le corna. Ovvero, fare i conti senza troppi tentennamenti con l'espressione su cui si è proposti di lavorare: «educare al vero». Facendo però attenzione a non scivolare proprio su quell'aggettivo — «vero» — attorno al quale, di epoca in epoca, non solo si sono costruite e smantellate raffinate teorie che hanno cercato di *com-prenderlo* e *de-finirlo*, ma intere culture e diverse tradizioni hanno addirittura cercato (e perseverano nel cercare) di imporre la loro visione del mondo, non senza conseguenze spesso drammatiche e comunque eccedenti il contesto squisitamente pedagogico-conoscitivo.

Ora, non è certo questa la sede per soffermarsi a ricostruire le diverse teorie della verità né tantomeno i molteplici eventi della storia in cui, di volta in volta, inchiostro e/o sangue sono stati versati nel tentativo di far prevalere il proprio significato o la propria interpretazione di «verità». Tuttavia, si potrebbe iniziare a muovere i primi passi in un campo minato come quello preso in esame ponendosi una domanda apparentemente innocua. Ovvero, chiedendosi che senso abbia precisare che l'educazione debba avere per obiettivo il vero.

Non suona per certi versi pleonastico? Avrebbe senso educare, poniamo i giovani, a qualcosa che non fosse (ritenuto) vero o che addirittura fosse (considerato) falso?

E ancora più radicalmente: si potrebbe definire propriamente educazione¹ l'azione pedagogica — comunque la si intenda — che si prestasse a veicolare e a trasmettere qualcosa che si allontani da ciò che è ritenuto vero, anche se non si è ancora dimostrato palesemente falso?

Qualcuno, e non senza una certa dose di ragione, vedendo preferire a una verità corroborata una qualche sua ideologica caricatura, probabilmente parlerebbe di indottrinamento. Tuttavia, prima ancora di sbilanciarsi in una risposta risolutoria e definitiva, come a ribadire una volta di più (e una volta per tutte) la raccomandabile co-appartenenza di educazione e verità, sarebbe forse il caso di prendersi del tempo per

¹ Per quanto al lettore apparirà evidente, si precisa in ogni caso che all'interno di questo contributo il termine «educazione» è sempre utilizzato nell'accezione anglosassone di *education*.

indagare più a fondo tale vincolo virtuoso, anziché assumerlo acriticamente per buono, senza premurarsi di individuare più nitidamente le condizioni e le dinamiche che possono rendere la verità un'esperienza educativa a tutti gli effetti.

A tal proposito potrebbe, ad esempio, rivelarsi preziosa una celebre notazione di Immanuel Kant. Più nel dettaglio, si allude qui al passo in cui il filosofo di Königsberg, ponendosi la domanda che già Pilato aveva rivolto a Gesù,² diversamente dal Nazareno rompe il silenzio, azzardando una replica: «*Che cos'è la verità?* A questa domanda si può rispondere» spiega il pensatore «soltanto con regole che già presuppongono che si sappia distinguere il vero dal falso» (Kant, 1924, p. 224; corsivo mio, *nda*).

In altre parole, spiega il filosofo prussiano, in assenza della conoscenza implicata e garantita da tali «regole», l'accesso al vero è precluso. Ma anche al falso in quanto tale, a ben vedere; ovvero, alla capacità di riconoscerlo per quello che è (e al contempo non è).

Ciò che Kant sta sottolineando, infatti, è che in assenza di quel sapere implicato e custodito dalle suddette «regole» viene meno la possibilità di riconoscere il vero distinguendolo dal falso, e viceversa.

Una situazione, questa, piuttosto imbarazzante anche per un contesto educativo, per almeno due ordini di motivi.

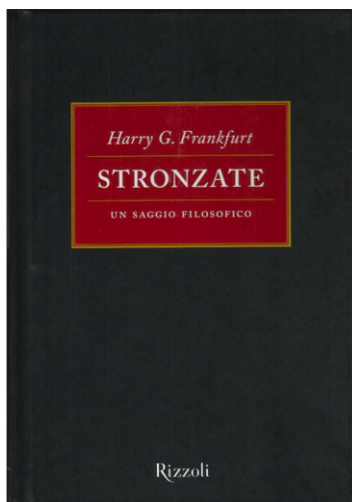
1. Non disponendo (o non avvalendosi) di strumenti utili per «separare il grano dal loglio» (Mt, 13:24-30), l'educatore (ma non solo lui) sarebbe costretto ad accogliere (e/o a trasmettere) come vero ciò che una qualche autorità (foss'anche lui stesso) intende spacciare per tale. Così, il rischio di quell'indottrinamento che si pensava di aver definitivamente messo alla porta accantonando ciò che è ritenuto falso o comunque poco attendibile, potrebbe rientrare dalla finestra nella forma più o meno larvata di un'imposizione dall'alto. Infatti, anche nell'ipotesi che nozioni e concetti assunti e trasmessi siano effettivamente veri, inevitabilmente finirebbero per essere proposti e illustrati nel modo di una somministrazione coatta. E non perché imposti a forza contro la volontà di qualcuno, ma semplicemente in quanto consegnati a una platea di discenti sprovvista degli strumenti (o delle «regole», per dirla ancora con Kant) che aiutino a comprendere perché il vero è vero (e non è falso).

² Il riferimento è a Gv, 18:38: «Pilato gli chiese: “Che cos'è la verità?”. E, detto questo, uscì di nuovo verso i Giudei e disse loro: “Io non trovo alcuna colpa in lui”». (Si cita qui dalla *Nuova Diodati*, revisione 1991/2003, Brindisi, La Buona Novella.)

In termini più espliciti, un nozionismo senza «regole» chiede, inevitabilmente, un atto di fiducia; per alcuni addirittura un atto di fede. Il che può essere comodo, auspicabile e perfino rassicurante. Ma in questa direzione, più che verso un'educazione alla verità, si marcia spediti, consapevoli o incoscienti, verso una consuetudine all'obbedienza.

2. C'è dell'altro in proposito. Trascurare (o rinunciare a trasmettere) l'abilità di discernere il vero e il falso comporterebbe, ben più radicalmente, il collasso di ogni idea di educazione (e di educatore) possibile. Dopotutto, che cosa hanno in comune un educatore virtuoso e un imbonitore menzognero se non un'idea di verità quantomeno intersoggettiva e condivisa? Certo, l'uno dice il vero e l'altro, non senza una dose di malizia e qualche abilità retorica, dal vero si allontana. Ma, come osserva puntualmente il filosofo americano Harry G. Frankfurt, «è impossibile mentire a meno che non si pensi di conoscere la verità». Il bugiardo, infatti, può mentire (sapendo di mentire) in quanto conosce il vero; e, per qualche interesse, guadagno o utilità, se ne discosta intenzionalmente. In modo simmetrico, prosegue il pensatore statunitense, «se chi parla è onesto, dice solo ciò che ritiene vero» (Frankfurt, 2005, p. 54).

Ora poniamoci per un istante nella prospettiva dello studente (o, perché no, di un cittadino più adulto nei confronti di una qualche autorità): se non ci si può avvalere — banalmente perché non le si conosce — di regole e pratiche utili ad accertare in autonomia l'attendibilità di ciò che è proposto o imposto come vero (o giusto), la figura dell'educatore (o del politico) e quella dell'imbonitore rischiano di sovrapporsi, dunque di degenerare in un terzo personaggio ben più sfuggente e insidioso che Frankfurt non ha esitato a definire il «divulgatore di stronzate» (*bullshitter*) (Frankfurt, 2005, p. 54).



Harry G. Frankfurt, *Stronzate*, copertina dell'edizione italiana edita da Rizzoli, 2005.