

si produce aporeticamente in quanto accettazione di un accordo antepredicativo con il corpo e il mondo, ossia con ciò che costituisce il suo irriducibile altro.

Possibile figura dello *Übermensch* nietzschiano o sostituzione non-sinonimica della *différance*, la nozione di soggettività sismico-storica (che l'autore giustamente propone anche come modello di possibile decifrazione di molte esperienze contemporanee come, per esempio, quelle legate allo *writing space*) rimette infine in discussione anche il rapporto Nietzsche/Derrida, rendendo impossibile stabilire una volta per tutte il limite in cui, nello *scrivere Nietzsche*, comincia il gesto interpretativo di Derrida e finisce invece la passiva incorporazione della forma del pensatore tedesco. Una tale instabile soggettività quindi, intesa anch'essa come vibrazione che riflette e si riflette nella vibrazione dell'oggetto e del tempo, non può che fare segno verso un gesto di pensiero che non è più assimilabile nei termini di una semplice posizione dell'oggetto: affermazione di secondo grado, danza o scrittura del sé come altro, essa inaugura la logica a-logica di un nuovo pensare, unico perché plurale e cosciente, vigile, perché *archi-originariamente* intessuto di ciò che si sottrae a qualsivoglia processo di rilevamento dialettico (*Aufhebung*). L'abisso spalancato da questa duplice e dunque infinita riflessione può forse rappresentare la forma finale che assume l'oggetto di questa originale ricerca, nella quale l'autore, in modo puntuale e criti-

co, mostra le condizioni attraverso cui il nietzschiano essere contemporaneamente una *Übergang* e una *Untergang* si ripete nel derridiano «*pas au delà*». L'oggetto e il soggetto di questa ripetizione, per essere ciò che sono, devono già divenire altro da sé: essi prendono il tempo breve della propria identità nello spazio di un'interruzione (*pas*) che è, paradossalmente, anche il passo (*pas*) del loro continuo etero-costituirsi, annunciando così, nell'istante infinito di questa vibrazione, la possibilità impossibile della scrittura.

Edgar Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015, 115 pp.

di Prisca Amoroso

Il nuovo lavoro di Morin completa la trilogia dell'educazione, che aveva visto la pubblicazione di *La testa ben fatta* (1999) e *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2000), ma sembra porsi in continuità anche col recente *La mia Parigi, i miei ricordi* (2013), nel suo costituire una testimonianza personale, testamento sentimentale e intellettuale dell'autore. Il problema pedagogico interessa Morin almeno a partire dagli anni Ottanta, quando pubblica *La Conoscenza della conoscenza* (1986), uno dei sei volumi del *Metodo*, e questo suo interesse per la questione dell'apprendimento costituisce una declinazione ulteriore delle istanze ormai tradizionali del suo pensiero. In *Insegnare a vivere*, infatti, si ritrovano molti

degli elementi già variamente altrove tematizzati. Non a caso, il titolo lo dichiara un manifesto: esso è effettivamente tale, manifesto del pensiero complesso elaborato nel corso di una lunga vita, personale e filosofica, e, si direbbe, manifesto, non banale, di pace; lettera aperta agli insegnanti, ma anche dichiarazione di fiducia e di amore verso l'umanità. È forse proprio questo sapore intimo a fare del testo qualche cosa di nuovo, che arricchisce la trilogia e che non costituisce una semplice ripresa dei primi due libri. Il primo imperativo del manifesto è *Vivere!* e, dunque, vi è un superamento della dimensione epistemologica, o meglio un suo allargamento. Così, accanto alla conoscenza della conoscenza c'è una filosofia della filosofia (p. 22), il riconoscimento dell'autentica vocazione della filosofia, l'aspirazione alla lucidità, di contro allo statuto che essa è venuta a acquistare con l'ottusa separazione delle sue branche, esito e motore del pensiero positivista e prometeico, che ha dimenticato il carattere evenemenziale delle cose. La vita, con le sue incertezze, è determinata non aprioristicamente, ma dalla e nella ecologia dell'azione, nel gioco di interazione e retroazione tra noi e l'ambiente sociale o naturale, nel nostro costituirci e plasmarci reciprocamente. Ogni certezza è illusoria e ogni decisione una scommessa: il primo compito dell'educazione sarà favorire la maturazione della consapevolezza che «non si elimina l'incertezza, si negozia con essa» (p. 35). Vivere liberamente significherà allora ave-

re gli strumenti per scegliere: scegliere tra diverse opinioni, tra compagni di vita, tra un'idea filosofica e l'altra. Significherà, soprattutto, assumere il rischio della scelta, nella coscienza dei pericoli, dei capovolgimenti, delle imprevedibilità della vita: in altri termini, della portata ecologica delle azioni.

L'insegnamento è stretto tra due morse: quella dell'economia liberale e del tecnocratismo dominante, che lo minacciano dall'interno, e quella di un'informazione a portata di mano, fornita soprattutto da Internet, che offre nozioni, spesso corrette, ma senza "orchestrarle" – il maestro, si vedrà, è un direttore d'orchestra. Ma la crisi, nel suo significato più ricco, ippocratico, è il momento in cui una malattia manifesta i sintomi che permettono la diagnosi, ed è quindi l'apertura della possibilità di miglioramento. È un punto importante: l'idea, il sentimento di fondo di questo scritto è una profonda fiducia nella possibilità del cambiamento. Morin si interroga, senza indulgere a nostalgie su cosa debba comportare l'informizzazione del sapere per la figura dell'insegnante e se essa non sia uno degli elementi dell'attuale configurazione della lotta tra insegnanti e studenti (e tra insegnanti, oggi degradati nel loro ruolo professionale, e società). La soluzione a questa lotta sarà, come vedremo, rigenerare l'Eros (p. 103).

Il secondo imperativo, *Comprendere!*, si riferirà allora anche e soprattutto a una comprensione umana, a un insegnamento etico che è l'opera pedagogica principale. Si affac-

cia qui il tema moriniano della complessità che, chiarisce l'autore, se da un lato comporta il riconoscimento che «c'è dell'incomprensibile» (p. 56), dall'altro non indica una resa alla confusione, alla complicazione, all'incapacità di descrivere (p. 79), ma, al contrario, vuole sforzarsi di superarle. Comprendere è situare motivazioni, azioni, gesti, nel loro contesto e nel loro complesso, il che non significa spiegare tutto: «[L]a conoscenza complessa riconosce sempre un residuo inesplicabile» (p. 56). Così, bontà e benevolenza, familiari all'Eros, saranno le doti dell'insegnante virtuoso che si impone senza imporre, suscitando attenzione e interesse.

Veniamo, allora, all'imperativo epistemologico: *Conoscere!*, sotto cui Morin fa confluire molti suoi temi consueti. L'educazione, sorprendentemente, si occupa sempre troppo poco di far conoscere ai discendenti cosa sia il conoscere e manca di armare le menti al combattimento vitale per la lucidità (p. 67).

L'autore offre alcune riflessioni sull'errore, spesso sovra o sottostimato: è proprio per tentativi ed errori che si vive, che ogni progresso nell'ignoto si compie, che avviene l'adattamento all'ambiente e dell'ambiente. L'errore non è esterno, ma interno alla conoscenza stessa; è inseparabile da essa, perché tutta la conoscenza, anzi, tutto il nostro vivere e percepire, è un interpretare, un tradurre. D'altronde, «ogni creazione appare come un errore in rapporto al sistema nel quale si produce prima di diventare verità di un sistema trasforma-

to.» (p. 69). Questi sono tutti aspetti che dovrebbero rientrare in un progetto educativo di conoscenza della conoscenza, e Morin indica quattro cause di errore la cui consapevolezza dovrà essere favorita nei bambini sin dalla scuola primaria: il carattere inedito del problema che si sta affrontando o l'oblio dell'esperienze passate su problemi simili; la non-identificabilità del problema a partire dalla visione tradizionale che abbiamo in quell'ambito di studio, fornita da una tradizione che deve essere essa stessa messa sempre in questione; i limiti dei mezzi tecnologici o conoscitivi; la prevalenza nell'indagine di interessi particolari che accecano l'analisi, per esempio il principio di profitto immediato.

E, ancora, l'iperspecializzazione è causa di molti misconoscimenti che affliggono lo stato attuale del sapere: essa, frutto della prometeizzazione del pensiero iniziata da Cartesio – pure indicato da Morin come uno dei suoi maestri –, «impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle) così come l'essenziale (che dissolve)» (p. 72). Alle capacità analitiche separatrici deve affiancarsi un pensiero che colleghi, spontaneamente presente nei bambini, che sentono legami e solidarietà che sono ben presto chiamati a dimenticare, obbligati – conformemente al progetto positivista – ad apprendere all'interno di categorie isolanti, a vedere gli oggetti delle scienze naturali come differenti, mettendo tra parentesi la consapevolezza che essi sono gli stessi oggetti indagati su scale diverse.

Si insegna agli scolari a isolare gli oggetti, ma conoscenza è proprio ricollocarli nel loro ambiente, comprenderli. Ciò richiede quelli che Morin chiama, con neologismo suo, operatori di relianza (*relier e alliances*), che collegano in alleanza i frammenti del sapere.

Anzitutto, la nozione di sistema o di *organizzazione*. Essa si oppone al riduzionismo che considera gli insiemi come puri assemblaggi ed è effettivamente grazie ad essa che il tutto è più delle sue parti, ovvero che si produce un certo numero di qualità assenti dalle parti separate: le emergenze. Questo aspetto della realtà è legato strettamente ad altri due: da un lato, alla *causalità circolare*, quella proprietà delle organizzazioni, impensabile nella logica classica, per cui esse sono come anelli autogeneratori o ricorsivi. Esempio eminente di anello siamo noi stessi, prodotti di un ciclo di riproduzione biologica del quale diveniamo i produttori; e così funzionano molte realtà fisiche, come le stelle, e tutti i viventi. L'anello ricorsivo ci permette di pensare l'autonomia e la dipendenza come legate e non contraddittorie: ogni vivente ha bisogno di attingere energia dal suo ambiente e dunque dipende da questo ambiente che allo stesso tempo gli procura la sua autonomia: l'autorganizzazione si costruisce a partire da dipendenze. Altro aspetto dell'organizzazione è il *principio ologrammatico*, secondo cui non solo una parte si trova nel tutto, ma il tutto si trova nella parte: noi siamo specchi del cosmo, scrive Morin (p. 78), per esempio il

tutto della specie umana è presente in ogni singolo uomo tramite il suo patrimonio genetico, in ogni cellula; e il tutto della società è presente nel singolo nel linguaggio, nei costumi, nei sentimenti.

Non si tratta di un approccio dialettico, almeno nel senso in cui si intende correntemente la dialettica hegeliana, superamento delle contraddizioni in una sintesi. Lo strumento del pensiero complesso è la *dialogica*, erede della dialettica, che supera questa assumendo la presenza di processi e di istanze antagoniste e complementari come necessaria: la dialogica permette di collegare nozioni senza doverne negare l'opposizione. D'altronde è questa compresenza che la vita esibisce quando utilizza la morte delle cellule per ringiovanirsi o la morte di un organismo per nutrirne un altro, «astuzia della vita» scrive Morin «che non deve eludere il fatto che vita e morte rimangano due nozioni assolutamente antagoniste» (p. 77).

Sulla base di queste premesse di metodo, Morin si fa una domanda importante: cosa raccontare? La scelta lessicale è particolarmente felice, perché offre uno spunto interessante sul ruolo che l'insegnante, nell'ottica di questa proposta, deve rivestire. Raccontare significa recuperare quella spontaneità viva del sapere, quell'aspetto che definirei il *mythos* del sapere, accanto al suo *logos*, il solo che l'approccio positivista abbia considerato. Così la letteratura, diventata noiosa nell'era semiotica, dovrà recuperare il suo ruolo fondamentale di scuola

di vita e di specchio dei nostri sentimenti e delle nostre passioni. E un racconto, non uno qualsiasi ma il grande racconto dell'universo, è inserito in queste pagine: esempio da seguire e saggio delle doti di maestro dell'autore, che percorre la storia del mondo dal Big Bang al nostro secolo, con parole accattivanti e con una narrazione lieve, suggestiva, non ordinaria, che pur condensando in un solo paragrafo eventi dal cosiddetto tempo profondo all'oggi – dalla lotta tra materia e antimateria, a quella tra *Homo neanderthalensis* e *Homo sapiens*, dalla scomparsa dei dinosauri alla comparsa della cultura – non si perde mai in banalizzazioni e non perde l'incanto dell'intricato, del multidimensionale, e, appunto, del *complesso*. L'ominizzazione ne emerge come non semplicemente evoluzione lineare, ma come «storia costellata di eventi, incidenti, scomparse, innovazioni» (p. 95), cui guardare nei suoi diversi aspetti «fatti di grandezze e di decadenze, di creazioni e di distruzioni, di lunga durata e di brutali incidenti, di progressi e di regressi, di espansioni e di catastrofi» (p. 97).

Bisogna educare i bambini e i ragazzi a questo tipo di sapere, alla conoscenza sistemica, che rende conto dell'unità e delle discordanze della storia, una scienza ecologica (p. 87) nel senso più ampio del termine, che rammenta sempre l'integrazione dell'osservatore nell'osservazione, il suo coinvolgimento nell'indagine. Si tratterà, necessariamente, di un programma interrogativo, che proprio dalle interro-

gazioni più grandi prenderà avvio: chi siamo e da dove veniamo? Il maestro sarà il direttore d'orchestra di questa avventura personale e cosmica, svelando le trappole dell'errore, dell'illusione e della conoscenza riduttrice, in un dialogo permanente e in uno scambio comprensivo con l'allievo, che lo inciti a *Essere umano!*. Tutto si tradurrà, insomma, fluidamente, in una riforma etica.

Pierre Dardot e Christian Laval, *La nuova ragione del mondo*, prefazione di Paolo Napoli, Roma, DeriveApprodi, 2013, 497 pp.

di Paolo Missiroli

Nel corso al College de France del 1978-79 [M. Foucault, *Naissance de la biopolitique, Cours au Collège de France 1978-1979*, Gallimard, Paris, 2004] Michel Foucault, trattando il tema del diritto all'interno della storia del capitalismo e sottolineando la necessità di considerare il capitalismo da un punto di vista non meramente economico, affermava: «È evidente che il problema dell'analisi teorica e storica del capitalismo è di carattere politico». Non una questione teorica pura, dunque, ma una domanda la cui risposta incide sull'azione politica. Nelle righe successive, Foucault delineava la distinzione tra due modi di intendere il capitalismo, e la sua storia: il primo, proprio del marxismo, considera il capitalismo come fondato su una logica, quella del capitale, che ricopre il ruolo determinante; il secondo, che