

FORME DEL SAPERE E UNIVERSO DELLA TECNICA NELLA CULTURA DELL' OCCIDENTE

1. Forma e formazione nel pensiero greco.

“Forma” e “formazione” sono termini che racchiudono una gamma di significati così ricca e molteplice da lasciare spesso in ombra la loro fonte di provenienza.

Con essi alludiamo, nell'uso corrente dei nostri discorsi, all'aspetto per esempio che configura esternamente un oggetto, alla sua conformazione e alla sua struttura, al suo profilo inconfondibile. Oppure al nostro modo di presentare una cosa o noi stessi in determinate circostanze, fino ad associare così il concetto di forma a quello di esteriorità e di apparenza in un'accezione che implica un capovolgimento del significato originariamente assegnato a questi concetti.

Usiamo i termini *forma* e *formazione* per indicare nella terminologia sportiva la condizione fisica di un atleta o magari di un cavallo da competizione, oppure la composizione di una squadra e la sua disposizione in campo. I termini vengono poi estesi all'ambito dell'anatomia fisiologica o patologica nel linguaggio corrente della medicina; oppure a quello genealogico per indicare strutture naturali, le rocce per esempio, della stessa composizione e della stessa epoca di formazione. E, sorvolando su altre numerosissime accezioni, dal termine *forma* deriva perfino quello di *formattazione*, che nel linguaggio informatico significa predisposizione di una base di memorizzazione per la registrazione di dati. O quello inglese di *format* che, oltre ad indicare la disposizione dei dati di un elaboratore elettronico, designa, nel linguaggio televisivo, un progetto-programma con una sua struttura – base, predisposto per il mercato internazionale e comprendente non solo suggerimenti per la sua realizzazione ottimale (ad esempio preparazione della scena,

qualità del conduttore, individuazione di fasce orarie più idonee), ma anche per la forma di adattamento ai diversi tipi di pubblico ai quali è indirizzato.

E poi, tra tutti gli altri significati, con “ forma” e “ formazione” si intende il raggiungimento attraverso lo studio, l’esperienza e la direzione giusta di cui è capace una buona guida, di una identità culturale, civile, morale e politica, nonché di competenze specifiche che preparano ad un mestiere o ad un lavoro.

Senza le parole *forma* e *formazione*, come si può notare da queste rapide considerazioni, il linguaggio e il pensiero, e con essi significati cospicui e consistenti della realtà nella sua accezione più ampia e comprensiva (dal senso comune alle multiformi esperienze del mondo sociale, culturale e scientifico), sarebbero sofferenti e in condizione di notevole povertà e inadeguatezza espressiva.

Volendo procedere, come è necessario fare, ad una ricostruzione genealogica dei termini *forma* e *formazione* è indispensabile innanzi tutto partire da un’assunzione di fondo che è rintracciabile nel linguaggio della filosofia e della cosmologia con cui inizia l’avventura del pensiero a partire, almeno per quel che concerne la cultura occidentale, dalla riflessione che il mondo greco antico ha inaugurato e, una volta per tutte, trasmesso e diffuso nei secoli.

“Forma” e “ formazione” sono tra gli assi portanti della cultura filosofica occidentale. Nascono con essa e con il bisogno di venire a capo dell’enigma del mondo, della natura e dell’uomo. Mito e filosofia si contendono i due termini nella versione del racconto narrativo e dell’argomentata-spiegazione razionale, sebbene non giungano ad una separazione definitiva ed irreversibile dei rispettivi ambiti. Cosmologi e naturalisti vanno alla ricerca del principio (in greco ἀρχή) che è causa e criterio, si direbbe *forma*, di governo e di destinazione finale delle cose. In assenza di questo principio esse non avrebbero significato e sarebbero nient’altro che un flusso disordinato e caotico di eventi. Il principio spiega, ordina e dà senso alla molteplicità scomposta delle cose della natura.

Dal caos al *Kosmos* dunque. E *Kosmos* vuol dire appunto ordine, ordine come “ forma” e “forma” significa conoscenza, ma anche, perciò stesso, liberazione dalla paura e dallo sgomento di

fronte all'imponderabile vicenda di eventi sconosciuti. Per Platone e poi per Aristotele la filosofia, e con essa la conoscenza dell'ordinamento della natura e del mondo, nasce dalla meraviglia, ma anche, in qualche modo, dalla paura che ad essa si accompagna. In una sorta di geniale anticipazione, si direbbe, del concetto kantiano di *sublime* che fonde, come si sa, i due aspetti dello sgomento e del piacere legato alla meraviglia dinanzi a ciò che costituisce il *grandioso spettacolo della natura e della terra*, per parafrasare il titolo di una nota, recente, opera di Richard Dawkins.

Agli esordi della riflessione mitologica e filosofica non siamo ancora al cospetto di una *forma* che si emancipa dal contenuto e lo governa in maniera autonoma e distinta. Spesso è lo stesso contenuto a presentarsi come principio "formale" capace di governare le vicende dell'intero ciclo cosmico e naturale.

Ma già con i Pitagorici e poi con Aristotele il principio di formazione delle cose diviene distinguibile dalle cose stesse. In particolare per Aristotele forma e formazione presiedono alla costituzione e allo sviluppo della natura e della stessa realtà umana. *Forma* è per Aristotele ciò che costituisce in maniera più eminente il cardine della sua metafisica e cioè il principio della *sostanza*. Senza la *forma* che regola e garantisce il passaggio dalla *potenza* all'*atto* le cose non si spiegherebbero. La forma e la formazione acquisiscono in tal modo le dimensioni di un processo cosmico e determinano la natura, lo sviluppo e l'esito dei meccanismi che governano l'universo e, al suo interno, in particolar modo i fenomeni del mondo naturale e di quello umano.

Senza la *forma* (in greco οὐσία, *ousia*) e la potenza formativa di essa, la *materia* sarebbe flusso inintelligibile. Aristotele nel primo libro della *Metafisica* attribuisce al suo maestro Platone, e in parte ai pitagorici e ai filosofi della scuola eleatica, il merito di aver per primo sollevato il problema di forma e formazione delle cose. Senza *forma* perciò non si dà *formazione* e dunque principio costitutivo di origine e governo delle cose e, perciò stesso, della loro acquisizione al patrimonio del concetto e del sapere.

Forma e formazione sono concetti di così indiscussa centralità nell'edificazione del sapere e nella ricognizione dei fondamenti delle cose che Dio stesso per Aristotele è *forma suprema* e,

seppure in maniera indiretta e obliqua, presiede alla formazione e al comando dell'intera realtà. Forma e informazione contrassegnano così in maniera eminente il sapere filosofico e con esso la struttura costitutiva del mondo, anche di quello etico e politico. Forma e formazione equivalgono dunque a ragione profonda delle cose, a ricognizione del loro significato che l'uomo acquisisce attraverso il sapere nelle fasi di sviluppo della sua educazione. Tutta la filosofia platonica, che ruota intorno alla centralità delle *Idee* come *principio formativo* del mondo, e l'intera filosofia aristotelica, che innalza la *forma* a principio di spiegazione della natura e dell'uomo (entrambe mediate dall'universo della politica, l'ambito della forma e della formazione per eccellenza), possono essere intese come una grande opera di costruzione pedagogica, con lo scopo principale di inserire l'uomo nella società e procurargli così la *felicità*. Concetto, quest'ultimo, non da intendere come necessario corredo della formazione dell'uomo, ma come scopo ultimo della sua esistenza. Se allora forma e formazione sono il principio di esplicazione della natura e della società, esse costituiscono perciò stesso il fondamento dell'educazione dell'uomo, sia in quanto parte della natura e quindi come essa soggetto alla "formazione", sia in quanto sussunto in una particolare modalità di essere che specifica la sua identità e la differenza dal resto del mondo. Per Aristotele ogni cosa vive secondo natura, è fornita del suo principio costitutivo. L'uomo stesso, che della natura è parte integrante e significativa, deve pertanto vivere secondo le sue leggi, ma, ecco il punto che concerne la formazione nello specifico della natura umana, per lui vivere secondo natura significa *vivere secondo ragione* e vivere secondo ragione è *vivere secondo linguaggio e comunicazione*. E vivere nel linguaggio e nella comunicazione è *vivere nella Città*. L'uomo è così per Aristotele un *animale che parla* (ζῷον λόγον ἔχων, *zoon logon échon*) perché vive e comunica con gli altri nella Città e perciò egli è un *animale politico*, capace dell'esercizio, al massimo grado, della razionalità.

Paideia è il termine del processo formativo e la sostanza del suo percorso. Se forma e formazione spiegano l'intero universo, anche l'uomo, al suo interno, deve acquisire una "forma" e una "formazione" che lo differenziano da tutti gli altri animali e che ruota intorno ai saperi che l'uomo riguardano e che perciò l'uomo devono formare, nella sua ricerca della perfezione e della

felicità. Il tutto all'interno della Città e della vita di comunità basata sulla comunicazione. Comunicazione, diremmo allora oggi, come flusso delle informazioni e come democrazia, dal momento che la *Paideia* per il greco è l'espressione dello stretto legame tra formazione individuale e vita etica di comunità, "la bella eticità" dei Greci di cui parlava Hegel .

Paideia è concetto probabilmente da considerare non riduttivamente come semplice educazione concernente una particolare fase della vita dell'uomo, ma, come vuole l'etimologia, significa educazione del fanciullo, intendendo associare il processo formativo dell'uomo all'età precoce e dunque alla plasticità e alla ricchezza di possibilità che essa soltanto può articolatamente dischiudere e garantire.

Paideia è dunque processo formativo, educazione che prende presto forma e si sviluppa nel tempo. Essa riguarda un complesso di conoscenze e di valori da acquisire e trasmettere al fine di promuovere il perfezionamento della natura umana, di innalzare l'uomo alla sua forma più eminente e compiuta, di pervenire alla realizzazione della sua più vera natura. *Paideia* è pertanto progetto educativo globale, perché concerne l'uomo in quanto tale, nella sua interezza e nella sua autenticità. E non a caso si è voluto vedere in essa l'immagine stessa del mondo culturale greco. Werner Jager, filologo e storico della filosofia tedesca (1888-1961) vide nel concetto di *Paideia* (che è anche, come è noto, il titolo di una delle sue opere più famose, l'opera classica per eccellenza, potremo dire, sul mondo greco antico) la sintesi della civiltà greca e l'esito più maturo ed elevato della cultura classica.

Come hanno sottolineato gli studiosi moderni della cultura greca antica essa si costruisce a partire da due presupposti fondamentali: il primo è lo stretto legame con la filosofia intesa non come sapere specifico, ma come vera e propria sintesi di tutte le conoscenze e delle diverse forme di indagini che conducono ad esse. Il secondo è costituito dalla sua intima connessione con la vita della Città e dunque con la politica. Da un lato perciò l'uomo si forma attraverso la conoscenza che è prima di tutto conoscenza di se stessi (come prescrive il monito famoso dell'oracolo di Delfi), e poi anche conoscenza della natura delle cose attraverso la ricerca della verità in tutti gli ambiti che

sono di sua pertinenza. Dall'altro l'uomo non può raggiungere e coltivare questa conoscenza se non nella vita associata e dunque nell'ambito della comunità cittadina.

La Città, la *Polis*, costituisce l'orizzonte e la destinazione stessa del sapere. Platone, come è noto, delinea nella *Repubblica* il modello supremo di questo legame che è consonanza e sintesi di individuo e società. E per Aristotele, come sopra si accennava, l'uomo è tale in quanto animale che parla e ragiona e per questo non può che vivere in relazione con gli altri.

Sia nella formazione della conoscenza, sia anche nella sua naturale consonanza con la costruzione e la salute della città, la natura dell'uomo è prodotto di una costruzione e di una formazione che solo la cultura è capace di produrre. Come è stato detto con grande chiarezza e precisione, la natura umana che il greco intende realizzare con la sua *Paideia*

non è un dato, un fatto, una realtà empirica o materiale che esiste già indipendentemente da quello sforzo di realizzazione che è la cultura. Essa esiste solo come fine o termine del processo di formazione culturale; è, in altri termini, una realtà più alta delle cose o dei fatti, è un'*idea*, un *ideale*, una *forma* che gli uomini devono cercare di realizzare e di incarnare in se stessi¹

Non si deve tuttavia pensare che l'affermarsi di questo concetto di formazione sia stato incontrastato. Il suo fu anzi un percorso accidentato, spesso ostacolato da una visione alternativa basata sul valore puramente utilitaristico della conoscenza e del sapere. Tanto che Aristotele più di tutti i greci antichi sentì il bisogno di valorizzarne l'autonomia nelle sue forme più alte e disinteressate pur non escludendo, come si può vedere dando uno sguardo alla sua enciclopedia delle scienze, l'importanza dei saperi pratici o manuali, che però si disponevano su di un piano inferiore rispetto a quello della formazione culturale vera e propria. Questo piano comprendeva conoscenze specifiche, relative all'ambito del ποιέιν, *poiein* (che in greco significa fare, eseguire, costruire) e legate ai mestieri, al lavoro manuale e meccanico ricadente nell'ambito del

¹ N. Abbagnano – G. Fornero, *Dizionario di filosofia*, più volte edito, voce Cultura.

βαναουσικός (*banausikos*) termine spesso usato con significato spregiativo per indicare un'attività vile e volgare, un agire strumentale normalmente degno solo di una condizione che è quella della schiavitù e del bisogno.

Il conflitto è già presente nella polemica di Socrate contro i Sofisti, con questi ultimi che guardano a una concezione della conoscenza e della formazione come puro *addestramento* al fine di conseguire uno scopo predeterminato, raggiunto il quale cessano l'utilità e il valore stesso del sapere.

La conoscenza di cui Socrate parla è, invece, formazione e scandaglio del sé interiore, scelta e stile di vita, regola di comportamento inteso come *πρᾶξις*, (*praxis*) e non come manualistica e utilitaria *ποίησις*, (*poiesis*.) Dai *Dialoghi* giovanili di Platone Socrate emerge come il primo grande sostenitore di una *Paideia* che esclude la sottomissione della virtù e della conoscenza ad uno scopo puramente strumentale e tecnico. Socrate innalza il precetto delfico della conoscenza di sé a suprema regola di vita e definisce la virtù non come abilità ma come *conoscenza*, come *scienza del bene e del male*, voluta e imposta non da una superiore e indiscutibile autorità, ma, volta per volta, caso per caso, stabilita e accettata, ma anche accertata, dalla nostra coscienza e dalla nostra capacità di scelta e di decisione.

La battaglia contro la costrizione del sapere in scopi contingenti dettati dall'esperienza e dalla necessità non esclude l'importanza di tutte le conoscenze legate alle arti e alla produzione. Solo si tratta di fondarle, ma ancor più collegarle a quella formazione filosofica ed etica, a quei valori di fondo che formano l'uomo e che presiedono al significato stesso di tutto ciò che egli impara dall'esperienza, dall'esercizio delle arti e dalle occupazioni della vita quotidiana, tra cui rientrano, ad esempio, la medicina, l'agricoltura, la falegnameria, l'edificazione di una casa e via dicendo. I saperi contingenti collegati con l'esperienza e con la pratica, nati cioè nel mondo del mutevole e dell'opinione, necessitano di essere subordinati, come Platone dice, al vero sapere che è il regno dell'immutabile e che è costituito dalla scienza delle Idee e dalla *dialettica* che con essa si identifica,

Al criterio paideutico dell'esclusione, che pure aveva tentato la filosofia greca prima di Platone e che è riconoscibile per esempio nella posizione della *Scuola Eleatica*, si sostituisce quello gerarchico che ragionevolmente riconosce un grado sia pure imperfetto di conoscenza alle cose che appartengono al mondo del divenire.

Il discorso sulla formazione e sull'educazione dell'uomo in Grecia si presenta, sin dal momento della sua nascita (e dunque in primo luogo sotto il profilo storico) come concretamente congiunto con lo sviluppo della Città, con il decollo di attività, mestieri e competenze che prendevano il posto dell'antica centralità della terra legata al predominio delle aristocrazie terriere. La storia insomma si pronuncia di fatto, prima ancora che il rapporto si stabilisca in sede teorica, sulla stretta connessione di cultura e città.

Le nuove classi sociali che popolano le *poleis* greche durante quell'epoca definita, a giusta ragione, "illuministica"², sono in special modo costituite dagli artigiani e dai costruttori delle navi all'epoca della grande fioritura dei commerci e delle numerose attività ad essa collegate.

Si capisce subito la stretta relazione, come dicevamo sopra, tra formazione e sviluppo di quelle capacità maturate con la ricchezza economica e commerciale e poste a servizio di una comunità vivace e in quotidiana effervescenza, sempre più orientata politicamente in senso democratico e dentro la quale nascono l'originario concetto e la quotidiana pratica della τέχνη (*technè*). Questa va intesa non solo e non tanto come occasionale abilità o arte, ma come acquisita competenza e capacità nello svolgimento di una determinata attività diretta a conseguire uno scopo preciso. Formazione e affinamento tecnico significano dunque lavoro, città, democrazia, sviluppo e ricchezza. La filosofia nell'elaborare il concetto di *Paideia* non può ignorare tutto questo. Comunicare e insegnare le *technai* diviene compito di prima grandezza, memoria di una tradizione più antica che, con Esiodo per esempio, non aveva mancato di tessere l'elogio delle occupazioni

² L'espressione, come è noto, è stata formulata, in relazione alla libertà di pensiero, alla concezione razionale dei fatti storici e del comportamento della natura, da Theodor Gomperz, grande storico della filosofia greca, e sta a significare l'influenza decisiva che su quelle conquiste ebbe a sviluppare il movimento della Sofistica.

manuali specie nell'ambito del lavoro agricolo e che ora si rinnova e si amplifica in ragione dello sviluppo del fare *poietico* nei più vari settori della produzione e dell'occupazione. Si capisce allora perché Platone, il filosofo delle *Idee* e della *Paideia* nel senso forte e potente della parola, specialmente nei dialoghi giovanili

risenta ancora fortemente la suggestione dei discorsi su ciò che è peculiare di ciascuna arte, vale a dire la capacità di produrre dei risultati soddisfacenti in un campo particolare

come quello ad esempio della falegnameria, del lavoro dello scalpellino oppure della capacità nell'uso appropriato di uno strumento musicale. E' in quest'epoca di massima fioritura del mondo greco, del resto, che Policleto (460-415 a.c.) un grande scultore bronzista scrive un "canone" con le regole della proporzione del corpo umano, regole di cui non può non tener conto un "tecnico" della scultura³.

La *Paideia*, come si diceva, non può ignorare tutto questo proliferare di arte, tecniche e competenze manuali con cui, anzi, assai per tempo deve fare i conti fino a contrarre debiti, suggestioni, indicazioni conoscitive o di vera e propria riflessione filosofica. Un noto studioso del pensiero greco antico si è sforzato di leggere la filosofia di Platone tenendo conto di questo contesto di fervido moltiplicarsi di conoscenze legate alla pratica e alla tecnica dei mestieri, attenuando in tal modo la conflittualità del grande filosofo ateniese con il sapere dei Sofisti e, per via indiretta, la stessa rigida intangibilità nei loro confronti del suo maestro Socrate.⁴

Da questa sommaria ricognizione del carattere formativo teorico-pratico del sapere nel senso generale sopra richiamato si comprende che per i Greci esso rifugge sia da una visione del mondo pura e astratta, contemplativa e disincarnata, "passiva" e in sostanza rinunciataria (lo schiavo platonico che esce dalla caverna e che raffigura il filosofo che "vede" la luce del sole e del vero,

³ Cfr. U. Perone ed altri, *Storia del pensiero filosofico*, Torino, SEI 1982, vol I, p. 50.

⁴ Ci riferiamo qui all'opera di G. Cambiano, *Platone e le tecniche*, Torino, Einaudi 1971.

deve poi ritornare nella caverna per persuadere i suoi compagni a non negarsi alla vera conoscenza), sia da una considerazione dell'*iter* formativo come semplice trasmissione di conoscenze tecniche plurime, certo ricche e molteplici, ma disarticolate e senza fondamento paideutico.

Il suggerimento che possiamo proficuamente ricavare dalla concezione greca del sapere formativo sembra essere quello di un processo orientato all'equilibrio e alla reciproca connessione di teoria e pratica, di scienza e tecnica, di visione generale imperniata su principi e valori di base e sua funzione di guida e di ricaduta nella determinazione e nella realizzazione di obiettivi specifici nei diversi settori della produzione e delle applicazioni tecniche.

Questo equilibrio tuttavia si può collocare all'interno di due opposti orientamenti formativi che vedono da un lato il primato greco della teoria sulla prassi, la supremazia dell'atteggiamento contemplativo all'interno del quale trova significato lo stesso operare tecnico e dall'altro, a partire forse già dalla fine del mondo greco classico e con l'incipiente e autonomo svilupparsi dei saperi scientifici in età ellenistica, un progressivo rovesciamento di quel rapporto che, con l'avvento della modernità, vede finalizzare la conoscenza al suo uso pratico e alle istanze di *dominio dell'uomo sulla natura* al fine di controllarla, manipolarla e sottometterla.

Il primo dei due orientamenti, quello cioè del mondo greco, all'interno del primato della teoria e della contemplazione conoscitiva pura riabilita come si è visto la componente poetica. E ciò dipende dal fatto che per quel mondo e per la cultura che lo identifica vige la

consapevolezza che non si dà corretta azione tecnica o politica se non si conoscono le leggi immutabili della natura. Conoscere queste leggi, scoprirne la regolarità significa aprire spazi alla tecnica che comunque non può dominare la natura, non tanto per l'insufficienza della strumentazione all'epoca disponibile, quanto perché la natura, se è immutabile, è perciò stesso indomabile. In questo scenario il *fare tecnico* è limitato al compito di liberare dal bisogno che ostacola la vita filosofica, la quale si esprime nella

contemplazione, che non è, come nel mondo orientale, “inazione”, ma la forma più alta di azione che scruta l’ordine della natura per reperire le regole del “retto fare” e del “retto agire”⁵.

L’azione pratica e la tecnica che la supporta non implicano un intervento dell’uomo *sulla* natura, ma la convinzione che esse avvengono all’interno per così dire di un *theoremata* che vede nel cosmo e nella natura un oggetto di contemplazione che funge da regolatore delle stesse azioni umane che si avvalgono dello strumento tecnico, di modo che l’uomo deve conformare il suo intervento (*nella* natura, piuttosto che *su* di essa) al logos cosmico «che opera restando immutabile e dunque restando in sé», come dice Plotino, l’ultimo grande filosofo del mondo greco antico.⁶ Uno schema questo già anticipato da Cicerone che vede l’uomo “nato per contemplare il cosmo” e inserire così la sua piccola parte di perfezione nella perfezione generale del tutto⁷. Il primato greco della contemplazione in sintonia con la concezione della verità come *alétheia* (e cioè, alla lettera sottrazione al nascondimento)

non è dunque una svalutazione della prassi, ma una sua nobilitazione a irradiazione di una visione, dove il fare (*poiesis*) discende senza mediazioni dal vedere (*théoria*)⁸.

La nostra insistenza sul concetto di formazione presente nella cultura del mondo greco è dovuta al fatto che, come si è potuto vedere, esso è intimamente congiunto con la nascita di quel sapere formativo per eccellenza che è la filosofia, con i cui scopi esso in buona sostanza si identifica. È dovuto al fatto che l’indagine concernente il processo educativo non può disancorarsi da una visione del mondo e dell’uomo che in esso dimora e agisce. È dovuto al fatto che ogni ipotesi pedagogica e ogni itinerario formativo dopo il tramonto del mondo greco, anche quando

⁵ U. Galimberti, *Psiche e techne, L’uomo nell’età della tecnica*, Milano, Feltrinelli 1999, p. 279.

⁶ Plotino, *Enneadi* III, 8,3

⁷ M. Tullio Cicerone, *De natura deorum*, II, 14

⁸ U. Galimberti, *op.cit.*, p. 280. Dello stesso autore sono anche i riferimenti alle opere di Plotino e di Cicerone che abbiamo richiamato nel testo.

voglia distanziarsi da quel modello, è da esso che deve partire e di esso deve imprescindibilmente tenere conto.

2. L'educazione universale dell'uomo rinascimentale.

La stessa riscoperta del mondo classico avvenuta con gli *studia humanitatis* dell'età umanistica e rinascimentale testimonia la vitalità e il fascino di quel modello che possiamo riassumere nell'interdipendenza e nell'indissolubilità di universale e particolare, di forma e contenuto, di conoscenza e azione nella società e per la società.

L'obiettivo dell'educazione è per gli umanisti il raggiungimento di uno sviluppo armonico e completo della personalità che esclude ogni immediata finalità professionale o tecnica, dato che solo quando l'educazione ha raggiunto lo scopo di dare all'uomo una *forma* questa può presentarsi garante della bontà e dell'esito dei contenuti, delle scelte concrete, dell'attività e del "posto" stesso che l'uomo è chiamato a "occupare" nella vita associata.

I classici nell'età umanistica non sono imitati passivamente, ma ad essi si guarda per giungere a una formazione che sia degna di loro, ad essi si guarda, ancora, per realizzare un'«umanità vera [...] dove l'io non è senza il rispetto dell'altro»⁹. Dalla conoscenza del mondo classico si mira a ricavare una *forma* che non è soltanto edificazione dell'uomo sulla base dell'esempio degli antichi, ma principio di ordine e di armonia presente nell'intero universo. In Marsilio Ficino, autore di un'opera intitolata *De christiana religione*, la stessa rivoluzionaria maniera di intendere la religione cristiana permette di affiancare alla costituzione di una forma nuova di uomo la concezione della natura e dell'universo come luoghi di realizzazione e diffusione di una bellezza formatrice che permette loro di emanciparsi dalla visione non di rado cupa e riduttiva che aveva dominato i secoli del Medioevo. La *forma* come principio d'ordine e di armonia unisce uomo e natura in un amalgama di vitalità e di potenza, opera come legge delle cose create, come regola dello spirito,

⁹ E. Garin, *L'educazione umanistica in Italia*, Bari, Laterza 1949, pp. 5-6.

essendo essa radicata nella originaria attività formatrice e creatrice di Dio, artefice e signore dell'universo ma anche dispensatore di forme (*dator formarum*), di proporzione e di armonia nell'ordinamento della natura e, all'unisono, nella capacità formatrice e creatrice dello spirito umano. La formazione stessa come programma specifico, pedagogico, di edificazione di un'immagine nuova di uomo, non più stretto nella morsa binaria di un paralizzante dualismo di bene e male, mira a produrre un soggetto morale liberato dai lacci del peccato originale che lo tengono stretto a una vita di prova, di contrizione e di espiazione e gli restituiscono quella *dignitas* che è uno dei cardini della nuova cultura umanistica e rinascimentale, uno dei punti di svolta risolutivo e irreversibile della nuova concezione dell'uomo: non più creatura morsa e rovinata dalla tentazione ricorrente del peccato, ma genio che riproduce in sé e nella polivalenza delle sue creative possibilità la natura totale e integrale di chi lo ha creato e voluto a propria immagine e somiglianza. Un uomo pertanto non più lacerato, scisso, diviso, ma che sa riproporre nella concezione e formazione di sé l'integrità e la ricchezza dell'antica *Paideia* dei maestri greci e della multiforme *humanitas* dei loro ammiratori latini, già per proprio conto ispirati imitatori e traduttori di quel modello nella pur differenziata configurazione della loro cultura e della loro civiltà. Come ha scritto un maestro in assoluto degli studi sul Rinascimento l'educazione umanistica «è l'esigenza della formazione dell'uomo integrale», buon cittadino e all'occorrenza buon soldato, «ma, insieme, uomo colto, uomo di gusto, che sa godere della bellezza e gustare la vita [...]» nella città terrestre immagine di quella celeste e capace di adempiere un compito preciso: «ben vivere, umanamente vivere questa vita che è pur dono di Dio, in questo mondo che è pur tempio di Dio».¹⁰

Lo stesso Leonardo non è solo una delle figure più geniali e massimamente rappresentative della nuova epoca, ma costituisce forse un caso unico in assoluto per la sua capacità inventiva, per la sua genialità polivalente e multiforme che ha incarnato il mito propriamente rinascimentale dell'uomo *totale e onnilaterale*. Di fronte alla “mente di Leonardo” (per riprendere il titolo di un'opera classica su di lui a firma di Cesare Luporini, pubblicata a Firenze nel 1953 presso l'editore

¹⁰ E. Garin, *op. cit.*, pp. 1-3.

Sansoni), si prova qualcosa che fuoriesce dall'incanto della pura ammirazione e si avverte l'impressione di essere al cospetto di una misura dell'umano che richiama l'immagine totale di Dio, la forma eccezionale e miracolosa capace di racchiudere e articolare i saperi, pur differenziati tra loro, in una armoniosa e scintillante ricchezza di scoperte conoscitive e intuizioni geniali, ineguagliata e ammirata nei secoli e che tutti vorremmo fosse la misura universale di formazione dell'uomo, oltre la differenza dei tempi e le circostanze mutevoli della storia.

Educazione e formazione dell'uomo, *uomo nuovo* rispetto al Medioevo, divengono il nucleo centrale della cultura umanistica.

La centralità del problema dell'educazione dell'uomo – scrive Eugenio Garin - ossia l'immagine dell'uomo *in fieri* in luogo della *specie* [...] è carica di significato: non a caso il sapere, il linguaggio, la logica, si profilano come problema di apprendimento, di metodo, di ordinamento e di organizzazione del sapere. A una considerazione *sub specie aeternitatis* si sostituisce una visione di cose mutevoli, suscettibili di trasformazioni in meglio: afferrare i processi per orientarli è esigenza che esprime una profonda rivoluzione del pensiero. L'accento che torna a battere sul tema della paideia, degli *studia humanitatis*, della formazione dell'uomo, non è un elemento periferico; è veramente uno dei motivi dominanti della nuova cultura.¹¹

L'educazione del fanciullo in quanto tale, vera e propria risorta *Paideia*, educazione che magari il mondo classico non aveva mai propriamente considerato nella sua specificità e autonomia, apre a una lettura evolutiva e processuale del percorso educativo e formativo.

Il problema della fanciullezza, prosegue Garin, e della sua educazione è ormai centrale: nei figli non c'è solo il senso di una immortalità concreta; c'è la responsabilità verso il futuro degli uomini e verso la società [...] ; una concezione che [...] punti sul valore primario della formazione dell'uomo, e che in esso concentri la

¹¹ E. Garin, *L'educazione in Europa*, Bari, Laterza 1966, p. 22.

sorte dell'umanità, è come protesa verso l'avvenire, anche se per costruirlo cerca i suoi modelli nel passato.¹²

Questa convinzione induce a sviluppare ricerche didattiche, osservazioni psicologiche che oltrepassano la semplice pratica dell'insegnamento. Guardare all'uomo che matura significa affermare, in sede educativa, il principio della dignità dell'uomo, il principio della specificità e della considerazione del fanciullo, precorrendo in tal modo analisi e conclusioni dei moderni.

Hermann Leser, un autore dell'Ottocento, professore di filosofia a Herlangen, così ebbe a scrivere parlando della differenza tra Medioevo e Umanesimo in fatto di problemi pedagogici:

Il Medioevo non conosceva affatto un metodo educativo [...], né conosceva una determinata e precisa tecnica dell'istruzione, [...]. Anche l'Evo Moderno è da principio senza metodo educativo. Ma si è già verificato un mutamento notevole. Non si ricorre più al timore e alla severità, ma al sentimento dell'onore e dell'ambizione [...]. Già nell'Umanesimo si cerca di dettare il senso dei grandi ideali, di conquistare il carattere dell'alunno, avviandolo verso quei grandi esempi. Allo stesso modo regna l'intuizione pedagogica dell'importanza che ha l'esempio vivente, anche degli stessi educatori [...]; di fronte al troppo artificioso esercizio scolastico logico-formale del sapere e del disputare si fa strada in genere il desiderio di introdurre più naturalezza e immediatezza personale nell'apprendimento della materia educativa e istruttiva [...].¹³

Né il valore di tutto questo fervore pedagogico e formativo può essere compromesso, nel suo significato di fondo, a causa di uno storicamente spiegabilissimo aristocraticismo che Garin evidenzia nella sua citata opera sull'educazione in Europa. Il modello formativo dell'Umanesimo pedagogico sarà certo soppiantato dall'incalzare di una modernità frenetica e orientata verso i valori collegati al predominio del sapere scientifico e dell'incipiente industrialismo; non per questo però

¹² E. Garin, *op. cit.*, p. 21.

¹³ H. Leser, *Il problema pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia 1965, vol. I, pp. 134-135. Il testo che qui si riporta è spesso richiamato dai più diffusi manuali di pedagogia e di filosofia.

cesserà di essere studiato, amato, confrontato e magari integrato nelle esperienze scolastiche e formative del mondo moderno. Il suo fascino ispirerà ancora chi, in pieno Ottocento, insisterà sulla denuncia dei mali del capitalismo e sulla sua riduzione dell'uomo a merce in un mondo dove il progresso scientifico e tecnologico permette di ridurre le ore di lavoro e lasciare l'uomo alla sua libertà creativa, alle sue attitudini polivalenti, alla ricchezza delle sue risorse e delle sue tendenze. Un uomo pertanto *intero*, sottratto alle più dolorose forme di scissione e di alienazione. Un uomo che tanto assomiglia a quello delineato nel modello pedagogico dell'Umanesimo rinascimentale. Un uomo immaginato e definito *onnilaterale*, che, libero dai bisogni indotti dalla produzione frenetica, dissolvitrice del valore delle cose e dell'uomo, liberato dalla divisione del lavoro, potrà finalmente «la mattina andare a caccia, il pomeriggio pescare, la sera allevare il bestiame, dopo pranzo criticare [...], senza per questo diventare né cacciatore, né pescatore, né pastore, né critico».¹⁴ Un programma frequentemente, ma non sempre disinteressatamente, definito utopistico e avveniristico, ma che mira, già nell'Ottocento, a sottrarre l'uomo a un funzionalismo capitalistico impazzito che impoverisce e aliena la sua vita e le sue capacità creative mortificandole nella monocorde efficienza industriale e tecnica della fabbrica moderna.

Le idee sulla formazione del fanciullo che più richiamano aspetti e motivi dell'educazione antica e che sono state alla base della cultura umanistica si possono vedere esaltate nella *Didactica magna* di Giovanni Amos Comenio. In quest'opera si può osservare la ripresa della frequente glorificazione dell'uomo celebrata dalla cultura rinascimentale. L'uomo, immagine di Dio, a lui si avvicina soprattutto per l'«infinita e sconfinata potenza» del sapere e della conoscenza. La quale non potendo essere contenuta nei confini dell'universo si spinge verso la dimensione del soprasensibile. Comenio sembra rendere concreto e attivo, sotto il profilo etimologico, il concetto stesso di educazione come *e-ducere*, far venir fuori, «far germinare e sviluppare le cose delle quali contiene il germe», poiché egli, come microcosmo, – concetto come si sa tipicamente rinascimentale – contiene in compendio e in forma ridotta la complessità e la ricchezza della natura

¹⁴ K. Marx - F. Hengels, *L'ideologia tedesca*, trad. it. Editori Riuniti, Roma 1972, p. 24.

nella sua totalità. Per questo va esclusa un'educazione che imponga dall'esterno vincoli e dogmi didattici, "idoli" pedagogici dei quali, per giungere alla vera educazione, e ci sembra questa una ripresa dell'insegnamento socratico, in linea peraltro con la coeva denuncia filosofica di Bacone, occorre sbarazzarsi.

Ma l'elemento che maggiormente concorre, nella riflessione di Comenio, a gettare le basi della moderna pedagogia è la rinnovata attenzione per un motivo antico, socratico anche questo, e cioè l'educazione come autoeducazione, una valorizzazione della componente soggettiva che non ebbe, nonostante l'innatismo e il "colloquio dell'anima con se stessa" di platonica memoria, la possibilità di affermarsi come linea "vincente" nella cultura greca, per sua natura oggettivistica e cosmologica. «Non c'è bisogno di portare nulla dal di fuori dentro l'uomo», scrive Comenio. Ma solo lasciare «sviluppare le cose delle quali contiene il germe in se stesso [...]». Educazione, allora, come "officina di uomini" e soprattutto come conoscenza di sé, come scoperta di una ricchezza spirituale e di una capacità intrinseca che si tratta, appunto secondo l'etimo di *e-ducere*, di far venir fuori perché grazie ad essa è possibile l'accesso alla fantasmagoria del mondo che si dischiude dinanzi all'occhio vigile e purificato dell'educando. Educazione dunque come autonomo processo formativo e quindi come scoperta di sé nella contestuale e correlata attenzione per l'infinita molteplicità delle cose che abitano il mondo. Educazione come simbiosi con la natura, dal momento che, essendo l'uomo microcosmo, le leggi che lo governano sono le stesse del mondo naturale. Autonomia dell'atto formativo come interiore *educere*; accesso per suo tramite alla *varietas* delle creature che popolano l'universo. Da qui la convinzione che "tutti possono conoscere tutto" e che l'educazione si sviluppa come imitazione della natura. Questi dunque sono i capisaldi della pedagogia naturalistica di Comenio, ove troviamo motivi di spiccata modernità. Ma su tutti domina a nostro giudizio la simbiosi con la natura e l'imitazione dei suoi processi.

È un percorso formativo, quello suggerito da Comenio, che attrae non solo perché concepisce l'educazione nel senso alto del termine, paideutico possiamo ancora dire, come processo che forgia le nostre capacità naturali e come investimento delle nostre energie spirituali. Ma soprattutto perché

mette l'uomo in rapporto con la natura e lo fa vivere e formare all'unisono con essa. Compagna dunque di vita, di formazione e di comunione solidale e non oggetto da sottomettere al volere rovinosamente prometeico dell'uomo moderno.

. Ci sembra un motivo di grande modernità questo, capace di restituire l'uomo alla natura a fronte di un volere tecnico che, nel tempo, e fino a giungere all'exasperazione odierna, sembra non conoscere più limiti e non solo mortifica la natura, ma anche l'uomo che opera per sottometterla ad un volere che non è più neppure il suo, ma quello di un impersonale universo tecnico nel quale al rovesciamento del rapporto mezzo-fine si associano le logiche di un profitto distruttivo e spietato. Qui non c'è più educazione e formazione, ma, sembra, asservimento dell'uomo alla signoria della tecnica che richiede semplicemente un operatore addestrato e docile ai suoi doveri, un "impiegato" – il termine è di Heidegger – nel quale del gesto educativo e della misura uomo, che dai Greci antichi giunge al *microcosmo* rinascimentale di Comenio, non ne è più nulla.

3. Le carenze naturali dell'uomo e lo sviluppo della tecnica.

In questa prospettiva si esprime il secondo dei due orientamenti formativi cui facevamo riferimento nelle pagine precedenti e che vede progressivamente affermarsi, con il trionfo della modernità più avanzata, l'alterazione di quell'equilibrio tra teoria e pratica, tra scienza e vita, a vantaggio di una formazione che vede l'uomo, e con lui la natura, sottomesso alle ragioni dell'algido funzionalismo pragmatico della tarda e ipertecnologica modernità. Funzionalismo sempre più sofisticato, invasivo ed efficiente del quale l'uomo, è questa la diagnosi di molti studiosi e sociologi, è semplice *funzionario*.

Potremmo subito vedere i presupposti di questo orientamento nell'opera di Francesco Bacone e dire, come frequentemente si dice con speciale riferimento alla sua nota dottrina degli *idola*, che "la reificazione dell'uomo compiuta dalla tecnica, quale espressione più alta di razionalità, ha il suo

fondamento nel presupposto baconiano secondo cui la cecità, l'inganno e la falsa coscienza sono prerogative della natura umana e quindi in un certo senso leggi di natura" da cui occorre tassativamente emanciparsi in nome delle regole che disciplinano la razionalità scientifica.¹⁵ In tal modo

con la nascita della scienza moderna la prospettiva degli antichi si capovolge perché, tradotta la natura in un laboratorio dove l'uomo sperimenta le sue intenzioni, l'agire intellettuale (*theoria*) non è più il fine a cui il fare produttivo (*poiesis*) resta subordinato, ma il principio che sprigiona il fare produttivo da cui il retto agire non può prescindere.

Questa omologazione dell'agire (*praxis*) sul fare e quindi dell'etica sulla tecnica, è stata preparata dalla teologia medioevale che, sostituendo la visione greca della natura come *cosmo* inltrepassabile, la visione biblica della natura come *mondo* che Dio ha consegnato all'uomo per il suo dominio, ha posto le premesse perché l'uomo scorgesse nel fare tecnico la realizzazione del compito assegnatogli da Dio e quindi la norma del suo agire etico.¹⁶

Tale passaggio non si manifesta solamente nell'affermazione baconiana che la scienza è potenza, ma si allarga alla convinzione che nel dominio dell'uomo sulla natura si realizza il volere stesso di Dio.

In seguito al peccato originale - scrive il filosofo inglese - l'uomo decade dalla sua innocenza e dal suo dominio sulle cose create. Ma entrambe le cose si possono recuperare, almeno in parte, in questa vita. La prima mediante la religione e la fede, la seconda mediante le tecniche e le scienze.¹⁷

¹⁵ U. Galimberti, *Psiche e techne*, cit., p. 411.

¹⁶ U. Galimberti, *op. cit.*, p. 459. L'autore fa riferimento, subito dopo, a passi significativi del *Novum Organum* di Bacone dove, tra l'altro, il filosofo inglese, uno dei portavoce, come è noto, della modernità industriale, afferma che «la scienza e la potenza umana coincidono, perché l'ignoranza della causa fa mancare l'effetto. La natura infatti non si vince se non obbedendo ad essa (*natura nisi parendo vincitur*)».

¹⁷ F. Bacone, *Novum Organum*, in *Scritti filosofici*, Torino, UTET 1986, I, 3, p.795.

Tutto questo, però, sarebbe, nel caso lo leggessimo in forma di moderna denuncia della sottomissione della natura da parte dell'uomo, troppo ingeneroso nei confronti delle reali intenzioni del filosofo inglese le quali, ad un esame più equilibrato, sono forse ben più sfumate e problematiche di quanto si possa credere, come ha, nelle sue riflessioni su Bacone, messo ripetutamente in evidenza il compianto Paolo Rossi, tra l'altro straordinario e conosciutissimo studioso del suo pensiero. Denoterebbe inoltre, supponiamo, il ricorrente cedimento a un concetto di natura d'ispirazione bucolica che dimentica «quella che potremo definire l'altra faccia dell'ecologia (e dunque del nostro rapporto con la natura): quello di un ambiente da cui dobbiamo proteggerci prima ancora di pensare di doverlo proteggere noi» (Giulio Giorello).

Non possiamo caricare sulle spalle di Bacone le ragioni lontane di tutti gli eccessi e i rigurgiti di nichilismo che affliggono la modernità. E che investono la stessa concezione dell'uomo e prospettano il rischio di una sua formazione come pura funzione d'impiego a servizio della tecnica in un mondo divenuto inospitale. E dal quale, possiamo dire richiamando l'immagine spesso usata dai poeti ma anche dai filosofi, gli déi hanno preso definitivamente congedo.

Di Bacone però si è voluto *fare uso* per dar vita a un razionalismo scientifico che sacrifica uomo e natura sull'altare del profitto e della tecnica e che fa a meno di qualsivoglia *Paideia*, se questo concetto ha ancora il significato tradizionale dell'educazione *completa* dell'uomo, di qualsiasi cultura come coltivazione dell'uomo e del suo ambiente e come *cura* di esso. Cura che vuol dire anche beneficio e salvezza della società sempre più in balia dell'individualismo e della liquefazione¹⁸ di criteri e valori un tempo stabilizzanti. Nonché di un consumismo, spesso patologico e sfrenato, che alimenta un nichilismo dissolutore e distruttore di uomini e cose. Non è questa la formazione e l'educazione da impartire ai nostri giovani, sempre più spaesati e disarmati, disamorati e perduti, «in un'epoca senza Dio e senza profeti» come diceva Max Weber.¹⁹

¹⁸ Cfr. gli studi numerosi di Z. Bauman sulla *società liquida*

¹⁹ M. Weber, *La scienza come professione*, in id. *Il lavoro intellettuale come professione*, Torino, Einaudi, 1977, p.38.

Tutto sembra dipendere dunque da quello che Emanuele Severino chiama il “*convitato di pietra*” e cioè la tecnica con la sua signoria che nella tarda modernità si struttura come l’antitesi più potente della tecnica antica. Di questa, come sappiamo, la strumentalizzazione costituisce il tratto distintivo dal momento che l’uomo è soggetto e la tecnica è strumento (mezzo) che permette di raggiungere scopi.

La tecnica sembra dunque con la sua incontrastata egemonia presiedere al governo del mondo e soggiogare l’uomo medesimo. Formazione, preparazione e “addestramento” di quest’ultimo sono essi stessi funzione e articolazione di quello che più volte si è chiamato, anche nel contesto della riflessione filosofica, Apparato, Impianto (*Gestell*) che neutralizza ogni alternativa, novello *Panopticon*, tanto per richiamarci ad un’immagine presente, come è noto, nell’opera di Jeremy Bentham (1748-1832), che sorveglia e organizza la vita della società e di chi vi abita.

È inevitabile questo destino? La risposta non è facile ed è preferibile comunque lasciarla all’impegno di una riflessione che è quanto mai problematica e sfaccettata, ma certo riguarda, e perciò non la possiamo rimandare di un minuto, il destino della nostra società nel prossimo e meno prossimo futuro.

La tecnica e la subordinazione ad essa di qualsivoglia impiego e di ogni processo formativo sembra essere, secondo questa direzione di analisi e di ricognizione, il peccato originale che segna il destino dell’Occidente e dell’uomo da esso abitato. E in effetti, se si considera con attenzione (e la cosa è stata fatta da molti filosofi e studiosi di antropologia e sociologia) la natura di quest’ultimo, ci accorgiamo, essi dicono, della sua costitutiva differenza rispetto agli altri animali. L’*incipit* di tale convinzione risale ancora una volta alla riflessione filosofica degli antichi greci. Platone in particolare, nel *Protagora*, narra la nota vicenda secondo la quale gli déi affidarono a Epimeteo e a suo fratello Prometeo il compito di fornire agli uomini i mezzi con cui affrontare la lotta per l’esistenza affinché gli uomini non si estinguessero. Ecco le parole di Platone:

Dopo aver fornito ad ogni specie animale i mezzi per la conservazione della propria razza (*soterían tô ghènei porízon*), non essendo troppo sapiente, non si accorse di aver esaurito tutte le facoltà per gli animali: e a questo punto gli restava ancora la razza umana sprovvista di tutto, e non sapeva come rimediare. Mentre egli si trovava in questa situazione imbarazzante, Prometeo viene a vedere la distribuzione, e si accorge che tutte le razze degli altri animali erano convenientemente fornite di tutto, mentre l'uomo era ignudo, scalzo, scoperto e inerme. E ormai si avvicinava il giorno segnato dal destino in cui l'uomo doveva uscire dalla terra alla luce. Allora, Prometeo, in questa imbarazzante situazione, non sapendo quale mezzo di salvezza escogitare per l'uomo, ruba ad Efesto e ad Atena la loro sapienza tecnica (*éntechnous sophía*), insieme al fuoco (senza il fuoco era infatti impossibile acquisire e utilizzare quella sapienza), e la dona all'uomo. In tal modo, *l'uomo ebbe la sapienza tecnica necessaria per la vita*, ma non ebbe la sapienza politica (*politikè sophía*), perché questa si trova spesso presso Zeus, e a Prometeo non era ormai più possibile entrare nell'acropoli, dimora di Zeus; per giunta c'erano anche le terribili guardie di Zeus. Entra dunque furtivamente nell'officina di Atena e di Efesto, in cui essi praticavano insieme la loro tecnica, e, rubata la tecnica del fuoco di Efesto e quella di Atena, la dona all'uomo. Di qui vennero all'uomo le sue risorse per la vita (*καὶ ἕκ τούτου εὐπορία μὲν ἀνθρώπῳ τοῦ βίου γίγνεται*). Ma Prometeo, a causa di Epimeteo, in seguito, come si narra, subì la pena del furto.²⁰

Platone è pertanto convinto che l'uomo rispetto agli altri animali è in una condizione di carenza, non essendo provvisto per la sua sopravvivenza e conservazione di uno specifico apparato di istinti e dunque deve servirsi della tecnica come strumento indispensabile per la propria sopravvivenza. Dal passo che abbiamo sopra riportato è già possibile concludere che la tecnica nasce con l'uomo e con essa nascono tutti i dispositivi culturali che mirano al suo inserimento nella vita del mondo e della natura. Anche se resta vero che per il modo greco essa rimane uno strumento (come uno strumento è pure la politica) nelle mani dell'uomo e si iscrive nell'ordinamento immutabile del cosmo di cui la tecnica è disvelamento.

²⁰ Platone, *Protagora*, 321a-322b.

La tesi esposta da Platone nel *Protagora* è poi ripresa sia dalla cultura cristiana che da quella illuministica. Kant come Platone insiste sulla discontinuità dell'uomo rispetto all'animale in ragione di una differenza che non è di natura spirituale ma che riguarda la base di partenza costituita dalla carenza istintuale. Egli perciò, dice Kant, deve "inventare" la sua umanità creandola dal nulla:

la bestia – così egli scrive - è già resa perfetta dall'istinto [...]. L'uomo invece [...] non possiede un istinto e deve quindi formulare da sé il piano del proprio modo di agire. La specie umana deve esprimere con le sue forze e da se stessa le doti proprie dell'umanità. Una generazione educa l'altra [...]. L'uomo può diventare tale solo con l'educazione.²¹

In uno scritto dal titolo *Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico* è ancora Kant a scrivere queste parole in un passo che, dato il suo interesse, è opportuno riportare per esteso:

La natura ha voluto che l'uomo traesse interamente da se stesso tutto ciò che va oltre la costituzione meccanica della sua esistenza animale e che non partecipasse ad altra felicità o perfezione se non a quella che egli stesso, *libero da istinti*, si crea con la propria ragione. In altre parole, la natura non fa nulla di superfluo e non è prodiga nell'uso dei mezzi ai suoi fini. Essa diede all'uomo la ragione, su di questa fondata, la libertà del volere, e con ciò ha dato un chiaro indizio della sua intenzione circa il modo di dotarlo. Egli cioè doveva essere guidato *non dall'istinto* e neppure essere fornito di conoscenza innata, ma doveva piuttosto tutto ricavare da se stesso. Le provvidenze relative al cibo, alle vesti, ai mezzi di difesa e sicurezza esterna (per i quali la natura non gli diede né le corna del toro, né gli artigli del leone, né i denti del cane, ma solo le mani), ogni divertimento che potesse rendere piacevole la sua vita, la stessa sua perspicacia e avvedutezza e perfino la buona disposizione del volere dovevano essere interamente opera sua. *Pare che qui la natura si sia compiaciuta della sua massima economia* e di aver commisurato le qualità

²¹ Kant non si è occupato specificamente di problemi pedagogici e tuttavia essi emergono e tendono a precisarsi in maniera più o meno esplicita nel corso dell'intera sua riflessione filosofica, al punto che non è possibile fare a meno di inserire a pieno titolo le sue considerazioni in una vera e propria storia della pedagogia. Il passo sopra riportato è in una raccolta dal titolo *La Pedagogia*, Rimini, O.D.C.U. 1953, pp. 25-27.

animali dell'uomo strettamente, rigorosamente al bisogno supremo d'una esistenza iniziale, quasi volesse che l'uomo, dall'estremo della barbarie, si conquistasse col proprio lavoro la più grande abilità, l'interiore perfezione del pensiero e quindi, per quanto è possibile sulla terra, la felicità, in modo che egli ne avesse tutto il merito e non dovesse rendere grazie che a se stesso.²²

Tra Platone e Kant si colloca un documento di straordinaria importanza per la nascita del mondo moderno e cioè la *Oratio de hominis dignitate* di Giovanni Pico della Mirandola, una delle figure di spicco dell'Umanesimo rinascimentale. L'uomo per lui è una realtà mutevole, con grandi capacità, ma altresì portato ad oscillare in modo camaleontico tra l'angelo e la bestia. E' perciò la cultura che in lui sopperisce alle carenze della natura e del patrimonio istintuale. L'uomo in tal modo, proprio perché privo di una stabilità comandata dall'istinto, ripiega per così dire su un ventaglio di saperi e tecniche, che in tal modo lo predispongono a una sorta di seconda natura, divenendo architetto di se stesso e fabbro del proprio destino.

La cultura e la tecnica sono insomma una realtà coesistente al costituirsi stesso dell'uomo; potremo dire, ricorrendo ad un ossimoro, che esse sono la naturale protesi di cui l'uomo si serve per adattarsi ad un ambiente ostile e per garantire sicurezza alla propria esistenza. Tecnica e cultura divengono in tal modo la condizione originaria dell'esistenza umana e concorrono in quest'ottica a superare la tradizionale divisione di anima e corpo dal momento che l'anima altro non è che l'interiorizzazione dell'agire tecnico che permette al corpo di essere e di sopravvivere nel mondo. La tecnica concorre così a determinare l'essenza dell'uomo ed è la condizione che rende possibile la stessa sua evoluzione. Della quale costituisce non un punto di arrivo bensì di partenza e rispetto alla quale si dispone come in una sorta di condizione originaria che, mentre sopperisce alla carenza della stabilità istintuale, gli permette di vivere nel mondo e dunque dare avvio alla sua storia.

²² I. Kant, *Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico*, in *Scritti politici*, Torino, UTET 1956, Tesi III, p. 126.

Queste riflessioni inducono a concepire la differenza tra l'animale e l'uomo non perché quest'ultimo si colloca alla fine di un processo evolutivo, ma perché sin dall'inizio, a differenza dell'animale che provvisto della guida sicura dell'istinto reagisce all'ambiente, egli, che di quella guida è sprovvisto, è da subito indotto ad agire sull'ambiente. Queste riflessioni troviamo svolte in forma sistematica da Arnold Gehlen (1904-1976) in un classico dell'antropologia contemporanea dal titolo *L'uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*, pubblicato nel 1940 e tradotto in italiano per l'editrice Feltrinelli nel 1983.

Ma ad anticipare l'opera di Gehlen è la notissima affermazione di Nietzsche in base alla quale «l'uomo è l'animale non ancora stabilizzato», affermazione che troviamo nel paragrafo 62 di *Al di là del bene e del male* (1886). Sicché, come è stato osservato, «la *volontà di potenza*, che Nietzsche indica come prerogativa dell'umano, non è eccesso o arbitrio incontrollato ma imprescindibile condizione di vita per quell'essere carente che non può vivere se non dominando». A promuovere questo dominio pertanto non sarebbe «l'incomprimibile creatività dello *spirito*, ma la carenza della condizione biologica».²³

Le considerazioni fin qui sviluppate confermano, ad ogni buon conto, l'insopprimibile differenza tra la tecnica antica con le caratteristiche che a suo tempo abbiamo segnalato, e che vedono l'uomo padroneggiare lo strumento di cui si serve, e la tecnica moderna che nelle pagine precedenti abbiamo ascritto, come si ricorderà, ad un orientamento opposto a quello greco e che vede il progressivo dominio della tecnica avviarsi e trasformarsi da mezzo in fine, con conseguenze facilmente prevedibili sul piano stesso della formazione di chi finisce per essere semplicemente al suo servizio. In tal modo la tecnica moderna si avvia, a dispetto anche delle intenzioni migliori, a saldarsi a una sorta di prometeismo impazzito, dimentico delle ragioni e della finalità del suo agire. Ma proprio Prometeo in una delle tragedie che lo immortalano, e cioè nel *Prometeo incatenato* di Eschilo, afferma che «la tecnica è di gran lunga più debole della necessità». Nella tarda modernità ipertecnologica la cautela di Prometeo è del tutto ignorata e il rapporto tra

²³ U. Galimberti, *op. cit.* p. 185.

mezzo e fine si è completamente capovolto con il rischio ricorrente che, a fronte di una famosa affermazione di Edmund Husserl(1859-1938), che definisce il filosofo *funzionario dell'umanità*, la stessa semplice formazione dell'uomo oggi non significhi altro che prepararsi a divenire semplice “impiegato” e funzionario della tecnica.

Questo pericolo ha innescato un procedimento reattivo che specie nella cultura tedesca dell'Ottocento e del Novecento ha portato a rivalutare il concetto di *Kultur*, inteso come complesso di valori autentici dell'individuo a fronte della *Zivilisation* quale insieme di norme e consuetudini soprattutto esteriori e convenzionali. Come scrive il compianto Furio Jesi nella voce *Cultura* preparata a suo tempo per il dizionario Garzanti di filosofia

l'opposizione tra *Kultur* e *Zivilisation*, già netta in Kant, prosegue lungo la storia del pensiero tedesco fino a Schiller, a Fichte, a Schopenhauer, a Nietzsche, e al principio del secolo XX trova la sua espressione più radicale nel *Tramonto dell'Occidente* (1918–1922) di O. Spengler e nelle *Considerazioni di un impolitico* (1918) di Th. Mann: opere in cui si ravvisa nella *Zivilisation* il momento culminante, ma anche irrigidito, artificioso e prossimo alla decadenza di un ciclo di *Kultur*.

Sempre in ambito tedesco si è spesso utilizzato il termine *Bildung* come sinonimo di “cultura”, “educazione”, “formazione” e la sua traduzione rinvia sempre a un ambito umanistico-pedagogico assunto progressivamente a partire dal XVIII secolo, anche se la sua lontana origine risale alla mistica tardo-medioevale dove si trova in rapporto con il termine latino “forma”, di maniera che «l'anima che riceve in sé Dio viene come uni-formata e in-formata in lui, assumendo la forma cristiana attraverso la nascita in essa del Figlio e divenendo così *Bild* di Gesù».²⁴

È irreversibile questo processo che vede il mondo soggiacere alla tecnica, la quale condiziona e subordina ogni formazione ai suoi fini di crescita ipertrofica e illimitata, del tutto priva di scopi? A sentire Heidegger e da noi Emanuele Severino sembrerebbe proprio di sì, dal momento che la

²⁴Cfr. Dizionario Garzanti di filosofia, Milano 1993, voce *Bildung*.

tecnica è il gesto originario situato, per via di quella particolare condizione dell'uomo che abbiamo visto, non al termine bensì all'origine della storia umana. (In tal modo lo stesso evolucionismo darwiniano, in quest'ottica, sembrerebbe non in grado di comprendere la peculiarità dell'uomo).

D'altro canto, possiamo dire che non è sopita la convinzione di chi, come Edmund Husserl, celebre filosofo sopra ricordato, tra l'altro maestro di Heidegger, autore de *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (trad. ital. Milano, Il Saggiatore 1972), pensa ancora che un "ritorno alle cose stesse" e la capacità fenomenologica e intenzionale dell'uomo di *dare senso* costitutivo al mondo e alle scienze che lo riguardano, possa rilanciare, conferendo loro *significato*, le ragioni stesse della filosofia, della scienza e della tecnica medesima nel destino complessivo dell'Europa futura.

In questa sede interessa relativamente la controversia emersa con l'evoluzionismo darwiniano, dal momento che, sia che la tecnica si situi al termine, sia che si situi all'origine del processo evolutivo, essa è comunque un problema che ci chiama a una severa e spinosa riflessione. Per tutto quanto siamo venuti dicendo nelle pagine precedenti, ma specialmente, per la sua capillare e inaggirabile incidenza sul senso della nostra cultura e della nostra storia, nonché, come si è visto, sulla nostra formazione per il tempo a venire.

Quello che invece *assolutamente* interessa è riuscire, a partire da queste riflessioni che investono lo *status* epocale del nostro tempo, a produrre una condizione, soprattutto attraverso la cultura e la preparazione consapevole dei giovani, nella quale si possa *provare* a smentire la inquietante supposizione, più volte richiamata da alcuni studiosi, che il problema sia oggi, come Gunther Anders (1902-1992) ha scritto in *L'uomo è antiquato*, non quello di "che cosa possiamo fare noi con la tecnica" ma di "che cosa la tecnica può fare di noi".

LUGLIO 2013

GIANPIERO MARINELLI

MICHELE MARINELLI