

PAOLO DE BERNARDI

L'OSCURO PRESUPPOSTO ANTROPOLOGICO DELLA RIFORMA TECNOCRATICA
DELLA SCUOLA.

Uscito in "Sapienza", Rivista di Filosofia e Teologia, LIV (2001), pp. 455-464

Uno degli aspetti più rilevanti dell'attuale Riforma della scuola (Berlinguer-De Mauro) è stato il sempre più ampio utilizzo della cosiddetta "griglia di valutazione" quale elemento destinato a portare oggettività nell'attribuzione dei punteggi (ossia nel mettere i voti), soprattutto nelle prove scritte. E' certamente condivisibile l'obiettivo di raggiungere criteri di uniformità e obiettività che siano "quasi" scientifici, di modo che "l'utenza della scuola azienda" sia garantita al massimo sul fatto che iscrivendo il figlio nella scuola y o nella scuola x avrà una valutazione quanto più simile, se non identica. Condivisibile è anche la preoccupazione che si evitino arbitri eventuali da parte di docenti, i quali non possono certo valutare un ragazzo in base alla simpatia o al credo ideologico. Ci vogliono evidentemente altri indicatori. Bisogna però fare attenzione che le sacrosante motivazioni di cui sopra non vengano strumentalizzate per far passare, infine, intenti ben più reconditi e pericolosi per la scuola.

INDICATORI	PUNTEGGI				
RISPETTO DELLE CONSEGNE	NULLA (punti.....)	SCARSA (punti.....)	INCOMPLETA (punti.....)	DISCRETA (punti.....)	COMPLETA (punti.....)
APPARATO INFORMATIVO	NULLA (punti.....)	SCARSA (punti.....)	INCOMPLETA (punti.....)	DISCRETA (punti.....)	COMPLETA (punti.....)
ELABORAZIONE PERSONALE	NULLA (punti.....)	SCARSA (punti.....)	SUPERFICIALE (punti.....)	DISCRETA (punti.....)	NOTEVOLE (punti.....)
CAPACITA' DI COLLEGAMENTI INTERDISCIPLINARI	NULLA (punti.....)	SCARSA (punti.....)	SUPERFICIALI (punti.....)	DISCRETA (punti.....)	NOTEVOLE (punti.....)
ORTOGRAFIA	TROPPI ERRORI (punti...)	MOLTI ERRORI (punti.....)	QUALCHE ERRORE (punti...)	DISCRETA (punti.....)	BUONA (punti.....)
LESSICO	IMPROPRIO (punti.....)	TRASCURATO (punti.....)	QUASI SODDISFACENTE (punti.....)	DISCRETO (punti.....)	BUONO (punti.....)

SINTASSI	PESSIMA (punti.....)	NON BUONA (punti.....)	QUASI ACCETTABILE (punti.....)	DISCRETA (punti.....)	BUONA (punti.....)
----------	-------------------------	---------------------------	--------------------------------------	--------------------------	-----------------------

Questo è un esempio (per vero un po' esasperato) di griglia per la valutazione di una prova scritta d'italiano. Quello che un tempo l'insegnante sinteticamente esprimeva con un voto in decimi, ora lo esprime analiticamente (iperanaliticamente in questo caso). La griglia offre il vantaggio di rendere immediatamente visibile in quali delle sette voci la prova è stata carente o eccellente, e quindi fa vedere subito se è da migliorare la sintassi o la capacità di fare collegamenti interdisciplinari. Inoltre la griglia si presta bene alla informatizzazione: è formulata come scheda e schema pronto per essere tenuto nella memoria di un computer. Sarebbe tuttavia un errore credere che sia la griglia fonte e garanzia dell'oggettività. Essa è piuttosto un mezzo che consente di avere una visione analitica del giudizio dell'insegnante e serve piuttosto all' "utenza" che non all'insegnante stesso. Il fondamento dell'oggettività della valutazione resta comunque quel soggettivo "buon senso" o "discernimento" che si vuole far passare come fonte di arbitrarietà. E' vero che può esserlo, e ciò dipende dalla libertà dell'insegnante. Uno dei limiti della Riforma sta nel non aver dato riconoscimento a questo fattore, nell'averlo senz'altro identificato con l'arbitrarietà, favorendo *l'avanzamento del principio esteriore e formale (rappresentato dalla "griglia") a discapito di quello interiore*.

Una valutazione è equa e oggettiva solo se sa cogliere il caso singolo e individuale, che è la personalità del ragazzo, nella situazione concreta (l'ormai passato di moda *Sitz im Leben*). Facciamo un esempio: se in una prova scritta di inglese il candidato sbaglia la *ing-form*, avvalendomi automaticamente (quasi fossi un computer) della griglia devo registrarla come errore grave, che abbasserà di molto il punteggio del candidato; se invece mi avvalgo pienamente del "soggettivo discernimento", scorgo che non è errore grave, perché nel corso del testo il candidato ha usato correttamente la *ing-form* per ben otto volte, quindi quello è da considerarsi una svista. E' perciò da considerarsi valutazione oggettiva del candidato quest'ultima, consentitami dal discernimento soggettivo. La valutazione è certamente uno dei momenti più delicati e difficili del lavoro di un insegnante, ma è anche quello più insostituibile.

Qui entra in gioco il cosiddetto "buon senso", qualcosa che anticamente si chiamava *phronesis*, latinamente *prudencia*, nella quale concorrono una serie di fattori che mostrano tutta la mirabilità e l'insostituibilità dell'intelligenza umana, quella che faceva dire ad Asclepio: "miraculus magnus est homo" e che ha fatto da *Leitmotiv* della nostra civiltà umanistico-rinascimentale, la quale tante energie ha dedicato alla riscoperta e alla valorizzazione dell'intelligenza umana. Nel "buon senso" o "discernimento" emerge innanzitutto la libertà dell'intelligenza umana, ossia la capacità di non fissarsi, di non chiudersi in uno schema, per poter valutare ogni caso singolo nella sua situationalità concreta.

E' il "soggettivo discernimento" dell'insegnante che sa e può cogliere in un compito di fisica, dove entrambi i candidati siano giunti alla giusta soluzione, quale dei due abbia utilizzato una formula a memoria e quale dei due l'abbia ricavata da sé; quest'ultimo, pur essendo entrambi giunti alla stessa corretta soluzione, è più meritorio del primo, perché più del primo sa avvalersi dell'intelligenza creativa. La valutazione è "oggettiva" se tiene conto anche di questo, cosa che la griglia da sé o la correzione dei compiti da parte di un computer non sono in grado di evidenziare. La griglia usata meccanicamente e il computer sono in realtà arbitrari, mentre il "soggettivo discernimento", anche unito alla griglia, consente oggettività.

Le direttive ministeriali hanno chiesto che nella "scuola azienda" obiettivi e metodi della didattica vengano modulati secondo le ormai canoniche tre "c": *capacità, conoscenze, competenze*. E' clamorosa l'esclusione della quarta c, *la critica*: il presupposto indispensabile per il cambiamento di ogni *status quo*. La critica presuppone ed esalta insieme l'originalità dello spirito umano, ossia la sua capacità di essere fonte autonoma ("sorgiva") di una diversa visione delle cose, rispetto alla situazione di fatto e quindi sorgente di azione trasformante. Le sole conoscenze,

capacità, competenze si possono attribuire anche ad un castoro; il quale *conosce* il luogo adatto per sbarrare la diga e gli alberi idonei; il castoro è *capace* di abatterli facendoli cadere dalla parte giusta; infine il castoro (beati coloro che scorgono una sì netta differenziazione tra capacità e competenze da farne due concetti ben distinti) ha *competenze* “edilizie” nel costruire abitazioni in parte subacquee e in parte aerate. Il castoro non possiede la quarta “c” della critica che gli permetta di concepire e realizzare forme diverse di abitazione, perché la quarta “c” è una espressione dell’intelligenza libera, o intelligenza superiore, che non è assimilabile a quella animale. L’assenza della quarta “c” nel mondo animale garantisce che il castoro continui per l’eternità a fare dighe, tutte allo stesso modo. La riforma tecnocratica della scuola, espungendo accuratamente la quarta “c” come obiettivo formativo e valutativo vuole produrre un “materiale umano” che nella nuova società sia garanzia di immutabilità, quindi vuole una società e un mondo irreformabili e per ottenere questo bisogna produrre *l’uomo-bestia*, quello che acriticamente pensi e agisca tutta la vita allo stesso modo.

Che l’esclusione della quarta “c” non sia semplicemente una dimenticanza, bensì qualcosa di ben mirato, è provato dalla eliminazione della voce “comportamento” o “condotta” dal novero delle discipline valutabili. La voce “condotta” implicava che si valutasse e ci si ponesse come obiettivo didattico qualcosa che nel suo complesso rimanda al “morale” e cioè ad una dimensione dell’agire umano che presuppone una concezione dell’uomo come libero e responsabile, quindi presuppone una concezione dell’uomo come spirito. Infatti solo le realtà spirituali sono libere e perciò capaci di azione morale o immorale, che infine significa agire secondo il valore o agire secondo il disvalore. E’ inutile far finta di non vedere che solo l’uomo è capace di non mangiare pur avendo fame, mentre qualsiasi animale che abbia fame si precipita sul cibo che ha davanti. Solo l’uomo infatti ha in sé un principio superiore che gli consente (anche solo parzialmente) di liberarsi, se lo vuole, dalle necessità naturali (cibo, sesso, sonno) fino a una libera capacità di suicidio. Ogni sforzo di obliterare questa differenza tra uomo e animale è mistificazione.

La motivazione ufficiale con cui si è abolito il voto di condotta è che questa non sarebbe valutabile con parametri oggettivi. Eppure in settant’anni di scuola gentiliana non ci sono stati dubbi nell’assegnare voti di condotta, che dovevano penalizzare, col rischio di bocciatura, chi facesse rutti e turpiloquio in classe, mentre premiava chi, trovato un portafogli, lo avesse restituito al legittimo proprietario. Attenti bene, questo è il passaggio delicato: con la cancellazione del voto di condotta non si vuole che Tizio si appropri di un portafogli smarrito da un altro, no; piuttosto si vuole che sia la legge civile e la sanzione a impedire questo e non un principio interiore e libero quale la forza morale, per la quale Tizio non ruba anche se non dovesse venire scoperto, quindi anche se fosse sicuro di poter evitare la sanzione. Questo principio che potremmo chiamare dell’autonomia e della responsabilità morale (ben presente nella Riforma Gentile) va cancellato a favore del legalismo esteriore. La cancellazione del voto di condotta ha come obiettivo la non valorizzazione dell’autonomia morale umana e quindi l’occultamento (o non valorizzazione) del principio spirituale e libero che ne è alla base, il quale dunque non è solo critico e creativo, come visto sopra, ma è capace anche di azione autonoma secondo il valore, cosa che è diversa e ben più degna dell’azione semplicemente legale (=semplicemente conforme alla legge per timore della sanzione).

La “scuola azienda” potrebbe avere come obiettivo la produzione dell’*uomo-bestia*, che sappia operare, ma che non scopra in sé il principio critico-creativo e il principio della morale-responsabilità. Un altro indizio che rivela la sottile strategia antropologica che la Riforma sottende è la messa in ombra, nell’ambito delle prove scritte, del classico tema a favore di prove scritte impostate come saggio o addirittura come quiz. Il saggio, nell’*intentio* della Riforma deve essere una prova scritta caratterizzata da documentabilità e oggettività della trattazione. Per capirci dobbiamo fare qualche esempio: l’esatto contrario del saggio è la *meditatio* cartesiana. Questo scritto del 1641 aveva come “oggetto” me stesso, ossia la soggettività, ossia l’interiorità che consapevolmente si muove alla ricerca della verità. Qualcosa di molto vicino alla *meditatio* cartesiana erano le *Confessioni* di Agostino, lo *Ad se ipsum* di Marco Aurelio, ecc. In questi scritti

è centrale l'interiorità sia come protagonista della ricerca della verità, sia come luogo dell'invenimento della stessa. Ebbene il privilegio dato al saggio come prova scritta (oppure l'articolo di giornale) è il privilegio dato all'oggetto, ossia a ciò che è fuori di me, di modo che questo ulteriore aspetto della Riforma converga, assieme all'abolizione del voto di condotta, assieme alla non valutabilità della quarta "c", ad obliare (allontanare) dallo specifico dell'interiorità umana: si privilegia insomma l'esteriore competenza e capacità, invece dell'interiore critica; l'esteriore legge, invece dell'interiore autonomia morale, l'esteriore saggio invece dell'interiore tema.

L'introduzione dei quiz come prova scritta ha ufficialmente lo scopo di consentire valutazioni obiettive, ma ha poi come effetto antropologico recondito quello di favorire l'avvento di conoscenze irriflesse e cioè quasi istintive, ossia animali. L'uomo infatti è capace di conoscenze che sono accompagnate da riflessione e critica; questo implica che egli, spesso o quasi sempre, ha bisogno di tempo per ... mediare, riflettere, vagliare, criticare. Per questo nel tema tradizionale venivano assegnate le lunghe sei ore. I quiz a risposta immediata, con poco tempo a disposizione servono a neutralizzare ed escludere la riflessione e la mediazione propria dell'interiorità, favorendo l'installazione di un patrimonio conoscitivo immediato, irriflesso e acritico.

Altro aspetto della Riforma (però convergente verso lo stesso inquietante obiettivo) di non poca rilevanza antro-po-filosofica è la cancellazione del termine "maturità" dato all'esame di Stato. Ora resta solo la vuota dicitura di "esame di stato". La "maturità" di una persona aveva degli ovvi e inevitabili risvolti morali, non bastava cioè sapere l'inglese, la storia e la chimica per essere promossi, bensì si doveva mostrare di avere "maturato" senso civico e di responsabilità (morale), che consentivano all'individuo di essere un valido cittadino e eventualmente padre di famiglia. "Anticamente" si ragionava così: mettere tante conoscenze a disposizione di una persona che poi sia incivile e irresponsabile è eventualmente un pericolo per tutti. Che ne sarebbe se un avvocato o un informatico mettessero quanto appreso al servizio del più sfrenato egoismo o utilizzassero le loro conoscenze per la realizzazione dei peggiori crimini? Valutare la maturità era compito di una scuola che si preoccupava di lavorare per il bene della società. Ebbene, la Riforma non intende che la scuola abdichi a questo compito di garantire la società dall'immettere in essa delinquenti, solo che delega (ecco l'assurda pretesa della tecnocrazia) la legge esteriore e il suo potere repressivo e, anche qui, per evitare di dover ricorrere a quel principio di responsabilità, che si vuol cancellare, perché implica la valorizzazione dell'interiorità che vuole sia obliata. Una società che valorizzi il legalismo esteriore come fondamento dell'ordine sociale è giocoforza che sfoci nella sopravvalutazione di tutti i meccanismi penali e repressivi e infine ammetta ampiamente la pena di morte, come accade negli Stati Uniti, che per primi hanno subito la riforma tecnocratica della scuola. Del resto, che male c'è nel mettere a morte *l'uomo-bestia*?

Altro termine chiave della Riforma è quello di "formazione"; il compito della scuola non è più indicato coi termini di "educare" o aiutare a "maturare", bensì si dice che la scuola ha per obiettivo la "formazione". E' l'esatto opposto di "maieutica", termine legato al socratismo e ad una concezione della didattica che vi s'ispira. Il vero sapere proviene dall'interiorità che è soggetto e luogo del reperimento della verità. Il vero maestro è colui che risveglia al sapere con fare maieutico, cioè conduce l'allievo alla scoperta delle verità, facendo sì che sia l'allievo stesso soggetto e protagonista di questa. Socrate polemizzò coi Sofisti perché essi si ritenevano maestri e portatori di un sapere che comunicavano ad altri, vendendolo, come se il sapere fosse qualcosa di esterno o accessorio all'anima umana. I Sofisti erano formatori, Socrate era un educatore. Educare era il termine chiave della vita scolastica quando il metodo era "conduttivo" verso la scoperta fatta dallo stesso allievo di teoremi, leggi, dimostrazioni. Il termine "formazione" era riservato alle scuole d'avviamento professionale nelle quali dovevano venir formate (costituite) le abilità (capacità, competenze) all'utilizzo, ad esempio, di un tornio, che non è qualcosa che puoi scoprire da te. E' da chi ha progettato il tornio o da chi ha progettato un software che tu puoi in tempi rapidi farti insegnare ad usarlo nella maniera migliore. E questa è la formazione professionale. Ma non si può utilizzare il termine "formazione" per indicare l'apprendimento, ad esempio, della scienza della

geometria. Se due studenti ripetono la formula del teorema di Pitagora in maniera corretta non vuol dire che entrambi la “sappiano”. Solo colui che ne sappia *esporre anche la dimostrazione* sa veramente il teorema. L’altro ripete semplicemente qualcosa che non sa. E la cosa dal punto di vista strettamente professionale può non essere pregiudizievole. Si potrebbe cioè avere un ingegnere che utilizzi il teorema di Pitagora ogni volta che deve trovare la superficie di edifici scomponibili in triangoli rettangoli. Quest’uomo diciamo che ha avuto semplicemente una “formazione” scolastica, ma non ha capito e non sa ciò che tuttavia è capace di applicare e ripetere. La conoscenza di cui dispone è esteriore e semplicemente funzionale a mettere in atto competenze e capacità professionali (le tre “C”). Ma lui resta uno che non sa. L’altro allievo invece è stato educato nello studio della geometria e sa il teorema di Pitagora perché è protagonista della sua dimostrazione. Qui abbiamo un conoscere accompagnato dall’interiorità (protagonista del processo dimostrativo) e cioè un vero sapere. Quest’ultimo che conosce e vuol conoscere i processi che conducono a risultati e dimostrazioni è anche capace di operare modifiche; è quindi pericoloso laddove si voglia una inamovibile pianificazione economico-sociale, nella quale sono richieste pedine per immodificabili ingranaggi, che dispongano di conoscenze di tipo “formativo”, cioè funzionali ad attuare competenze e capacità. Sono invece bandite conoscenze di tipo educativo, basate su dimostrazioni e senso critico (capacità di ripercorrere i processi che conducono ai risultati) che danno alla persona **autonomia di azione e di pensiero**.

L’aver tolto l’appellativo di “Liceo” ai gloriosi pilastri del sistema scolastico italiano, quali erano Liceo Classico e Liceo Scientifico, per sostituirlo con la burocratica dicitura di Istituti Statali di Istruzione secondaria superiore è quindi il crudo segno esteriore del decadimento della scuola dai livelli educativi su cui si muoveva (con forte componente classicista e umanista) a quelli del vuoto formativismo esteriore.

Togliere autonomia di pensiero e azione potrebbe essere obiettivo di una scuola che forma alle tre “c” e non educa più. Gli stessi formatori (insegnanti) sono a loro volta formati da enti, IRSSAE, ispettori ministeriali, che sono a loro volta formati da organismi superiori, sempre più sfuggenti. I pressanti inviti all’informatizzazione, l’obiettivo “di dare ad ogni ragazzo un computer”, le pressioni affinché anche gli insegnanti si “alfabetizzino”, costringendo tutti ad entrare in rete e distruggendo, se possibile, gli archivi cartacei di Comuni, Province, Regioni enti ecc, non contiene solo l’esigenza di vendere più computer, ma qualcosa di più profondo e che continua ad andare nella direzione già vista. Si tratta di far sì che l’intelligenza umana costringa e restringa se stessa nei limiti algoritmici, binari e schematici propri della macchina. Perfino i libri di testo scolastici sono scritti secondo le cosiddette “mappe concettuali” che altro non sono che la visualizzazione spaziale del modo proprio del computer di dislocare e mettere insieme i propri contenuti. Allo stesso modo si vuole che l’intelligenza dei ragazzi si bimensionalizzi secondo larghezza e lunghezza, cancellando la profondità; si vuole che si binarizzi e cioè che si muova tra un “sì” e un “no”, tra un’accettazione e un rifiuto, escludendo il “forse” nel quale si colloca l’attesa della riflessione, la sospensione del giudizio, fatta valere da chi scopre che entrambe le risposte possono essere false e che l’alternativa *in toto* (sì e no) è falsa. Ma questo fa parte dell’intelligenza profonda e critica, dell’intelligenza libera da costrittive alternative.

Nella politica, nella storia, l’obiettivo esplicito non coincide mai con l’obiettivo tacito. L’obiettivo esplicito dell’attuale riforma della scuola è un maggior adeguamento al mondo del lavoro e alla società odierna; come non essere d’accordo? Ma come allontanare il sospetto –visti i numerosi indizi- che l’obiettivo tacito della Riforma tecnocratica della scuola possa essere la produzione di un ripetitivo uomo-bestia, una sorta di Golem che realizzi la Grande Opera controiniziativa?

La Riforma, col suo oscuro fondamento antropologico, si ispira evidentemente a organismi come OCSE e UNESCO, i cui principi, in ultima analisi sono e devono essere compatibili con la “filosofia” del WTO, quella, per intenderci, del primato assoluto del denaro e del commercio, dove l’economia di mercato viene considerata come l’originario stato di natura dell’umanità tutta (sic!). Pareri e documenti dell’UNESCO sono trattati e valorizzati da chi lavora nella scuola, anche a

livello dirigenziale, come se fossero assolutamente *neutrali*, come tali indiscutibili e irreformabili, quindi da seguire e applicare pedissequamente quando si voglia attuare una riforma della scuola adeguata ai tempi. In realtà i documenti dell'UNESCO, come ogni altro documento, contengono un substrato ideologico ben preciso e, nel nostro caso, ben precise implicazioni antropologiche e filosofiche. Ne sia esempio un documento del 15 ottobre 1978, in cui troviamo una delle fonti di quell'oscurità che pervade l'attuale Riforma della scuola. Si tratta della Dichiarazione universale dei diritti degli animali. Il testo proposto presso il più elevato organismo ONU per l'educazione e la cultura è insidiosamente mistificatorio nel genitivo dell'espressione "diritti degli animali". Un genitivo può essere di tipo soggettivo, oppure oggettivo. L'espressione "Critica della ragion pura", letta come genitivo soggettivo, significa "critica compiuta dalla ragion pura", dove quest'ultima è il soggetto agente; se invece leggo il titolo dell'opera di Kant come genitivo oggettivo, avrò allora quest'altro significato: "la ragion pura è oggetto di una critica", senza che sia specificato l'autore di tale critica.

L'espressione "Dichiarazione dei diritti degli animali" può essere intesa perciò in due modi: "viene dichiarata (non è specificato da chi) l'appartenenza agli animali di certi diritti"; e in questo caso sia gli animali che i diritti sono *oggetto* di una dichiarazione. Oppure l'espressione può essere intesa in senso soggettivo, ossia: "gli animali sono soggetto di una dichiarazione circa i propri diritti". Quest'ultimo caso penso che sia da escludere, dato che non risulta che siano stati animali a formulare la dichiarazione (essa pare si ispiri a Freud e Bergson, autori rinomati del secolo scorso). Resta allora da prendere in considerazione la prima espressione, dove animali e diritti sono oggetto di una dichiarazione, fatta evidentemente dall'uomo; e l'espressione è allora da intendersi come "Dichiarazione che accorda certi diritti agli animali". Tra uomo e animale v'è e resta un abisso, perché il primo è *soggetto* di una dichiarazione per sé e per gli animali, mentre questi ultimi sono l'*oggetto* a cui si attribuiscono certe prerogative. La prova che i diritti dell'uomo sono radicalmente diversi dai "diritti degli animali" (genitivo oggettivo, ossia "diritti attribuiti agli animali") è anche data dal fatto che i primi si associano sempre a dei doveri, mentre nessuno si sogna di attribuire dei doveri agli animali. Gli animali non hanno doveri; e non hanno doveri perché non hanno *libertà*, ed è quest'ultima che fa la differenza ontologica abissale tra uomo e animale (per quanto possano essere simili DNA, ossa e peli con la scimmia)

Il documento UNESCO, quando al suo termine dice che "i diritti dell'animale devono essere difesi dalla legge *come* i diritti dell'uomo" (art. 14b, corsivo mio), pone le premesse per un'oscura identificazione tra uomo e animale. Istituzioni, politica e riforme che si ispirassero acriticamente a questo e a simili documenti lavorerebbero anch'esse al tentativo di realizzazione dell'*uomo-bestia*, quello che subdolamente, per altra via, la genetica molecolare avanzata sta tentando

UN RICHIAMO AL FONDAMENTO DELL'ETICA

Alla sua radice la questione etica è questione filosofica, perché filosofica è la domanda sull'essenza della natura umana. La filosofia, prima che la sua voce venisse seppellita, ha risposto dicendo che lo specifico della natura umana è *spirito*. Caratteristiche della realtà spirituale sono conoscenza e volontà libera.

L'attacco ai fondamenti dell'etica, per quanto riguarda l'epoca contemporanea, va fatto risalire alle concezioni antropologiche portate avanti in particolare dalla Sinistra hegeliana. La considerazione dell'uomo nel suo aspetto solo "concreto", e cioè nella sua dimensione innanzitutto fisica e quindi storico-sociale ha consentito che fosse obliata (o avversata) quella dimensione non visibile (o spirituale), che, non essendo sperimentalmente verificabile, secondo i criteri positivistici, ha portato a ritenere mistificazione l'affermazione che nell'uomo v'è un centro invisibile e incondizionato di coscienza e azione.

Qualsiasi sforzo esegetico sui testi dei cosiddetti "maestri del sospetto" che sia volto a mostrare il non esservi in essi alcuna esplicita negazione della dimensione non visibile e non sperimentabile dell'uomo non varrebbe a scagionare tali dottrine dal sospetto-stalvolta nostro- che siano accomunate da un attacco al fondamento dell'etica. I loro epigoni lo provano. L'uomo e i suoi

comportamenti sono comunque visti come risultato di condizionamenti esterni, e per “esterni” si intende tanto quello storico-sociale (Marx) quanto quello biologico pulsionale (Freud, Nietzsche), come tale proveniente dalla natura.

Nel '900 i movimenti di contestazione politica, che hanno voluto evidenziare come certe sovrastrutture morali e religiose fossero *instrumentum regni* della conservazione, hanno anche ereditato, diffuso e propagandato quell'immagine dell'uomo, elaborata dai maestri del sospetto, che ha consentito di dichiarare la morale (e annessi) fattore spurio e mistificante dell'essere umano, perché quella pretenderebbe di poggiare su una dimensione non visibile (non misurabile con, bilancini e microscopi) della natura umana, della quale dunque, positivisticamente va detto che : *non c'è*.

Insomma, la demistificazione di certi codici morali e di certe strutture confessionali ed il loro travolgimento politico, sulla scia della Grande Rivoluzione, ha però anche condotto all'oblio del *fondamento* dell'etica, che è, in ogni caso ben diverso dagli storicamente mutevoli e strumentalizzabili *codici* morali che in quello pur si radicano. Infatti, fondamento dell'etica e sistemi morali non si identificano.

Dal clima culturale cui si è accennato hanno tratto legittimità le “scienze umane”, nella loro rivendicazione di far conoscere che cosa è veramente l'uomo. Se la stessa filosofia, come sembra nella tradizione del sospetto, ha abdicato alla pretesa di considerare l'uomo sotto il suo aspetto invisibile, anzi ha detto che tale aspetto *non c'è*, e che è mistificazione pretendere che ci sia, allora saremo noi scienze, che abbiamo gli strumenti per studiare il visibile, a ereditare la priorità dell'indagine. Perciò: psicologia, psicanalisi, sociologia, biologia, neuropsicoendocrinologia ed anche l'etologia possono dire com'è e cos'è l'uomo. Il modello metodologico di questa indagine è ovviamente quello *comportamentista* ; e cioè l'uomo, la sua identità ed il suo comportamento sono tante risposte (r) ad altrettanti stimoli (s). Va bandita ogni pretesa di spiegazione innatistica, perché questa pretende di ammettere nell'uomo quel *quid* che trascende la serie dei meccanismi naturali, sociologici, psicologici, ecc..., da cui trae origine un tipo di comportamento ed identità non riconducibili a influenze dell'ambiente circostante.

Digradando sempre più (dall'antropologia del sospetto, alle scienze umane che trovano nella prima legittimità alle loro rivendicazioni), tale modello antropologico si è stereotipizzato nella cultura letteraria, storiografica, cinematografica, artistica, ecc..., dove è di rigore l'adagio, che importanza, originalità, significatività di un autore stanno nella sua capacità di aver saputo riflettere e sintetizzare nella propria opera le condizioni e le contraddizioni del suo tempo , del suo periodo storico, della società in cui era immerso (comportamentisticamente pensata); egli può solo riflettere ciò che trova intorno a sé, e quanto più e meglio riflette la storia e la società che egli ha intorno, tanto più è stato un autore grande e importante. (Ovviamente, così, perde senso studiare gli autori, basterebbe o sarebbe meglio studiare in profondità la storia e la società in cui erano immersi, anzi, sprofondati).

Eppure che nell'uomo vi è un fattore non ponderabile con gli strumenti di un laboratorio di scienze è un fatto, che scienze umane e antropologie materialiste, possono solo confondere, nascondere, ma non cancellare. *L'uomo è l'unico essere vivente che, se ha fame, può non mangiare*. Basta ricordare questo, senza andare troppo lontano, per capire che il fatto (scientificamente accertabile) del “non mangiare pur avendo fame” è qualcosa che non si lascia spiegare ricorrendo alla serie dei condizionamenti esterni: è insomma un atto che l'animale non può fare. Anche se ci sono motivazioni psicologiche che *supportano* il gesto, esso tuttavia è *determinato* e si radica in un *quid*, in un luogo invisibile dell'esser uomo, in grado di spezzare e trascendere i meccanicismi naturali, psicologici e quindi gli annessi (storici e sociali). Nell'uomo vi è un “X” che consente azione spontanea originale e innata; che consente di opporsi all'istinto riproduttivo, all'istinto della fame, alla paura, alla stessa vita, con un atto detto “suicidio”. E questo *quid*, in lui, non lo fornisce la natura (altrimenti potrebbero averlo gli animali), né la storia (altrimenti in certe epoche l'uomo lo avrebbe avuto ed in altre no). Tale *quid* è stato chiamato in altri tempi **spirito**, capace di volontà libera e intellesione. E' questo che fa la differenza tra uomo e animale. Grazie a questo, l'uomo può

sollevarsi sopra il regno della natura e anche della storia elaborando pensieri ed atti che possono essere contrari all'ordine della naturalità, contrari al senso storico e al condizionamento sociologico (questi di gran lunga meno potenti, checché se ne dica, del condizionamento naturale). Ebbene l'etica, il diritto, come anche la cultura, trovano il loro senso e la loro possibilità in quel fattore che consente di parlare per l'uomo di comportamento responsabile perché *libero* e cioè radicato nella dimensione dello spirito.

Questo risalire al *fondamento* dell'etica non deve apparire ozioso. Il contesto culturale odierno (timoroso con esso di rievocare certi sistemi morali) è fortemente orientato a insabbiarne il senso, specie ad opera delle ultime frontiere dell'etologia (alleata con psicologia e biologia), che mira sfumare fino a confondere la differenza tra comportamento animale e umano, parlando con disinvoltura di una "morale" degli animali.

Che ciò non faccia più scalpore o che non appaia insensato è segno di quanto efficace sia stato l'occultamento del fondamento dell'etica, e cioè di quella dimensione "X" (detta spirito) nella quale si radicano volontà libera e intelligenza, solo per la quale ha senso prospettare il tema della *dignità umana*; e senza la quale non ha senso porre la differenza tra l'uccisione di un uomo e l'uccisione di un animale. Solo riconoscendo alla dimensione "X" un valore particolare, trova legittimità la condanna morale, oltreché giuridica, delle violazioni alla dignità umana.

Paolo De Bernardi

Perugia