

SOCIETA' COMPLESSA E DEFICIT DI AUTORITA'

Intervista a Pier Paolo Portinaro

A cura di Cristina Contri

L'imperativo etico della responsabilità'

Al festival della filosofia di Modena del 2010, nel suo intervento, lei ha parlato de Il principio responsabilità di Hans Jonas. Se ho ben capito, il discorso sulla responsabilità di H. Jonas nasce dalla nozione di cura. L'archetipo di questo pensiero si trova in Hannah Arendt, che parla di responsabilità verso i nuovi nati. I piccoli sono fragili e hanno bisogno di cura, da questo bisogno di cura che l'altro, con la sua fragilità, esprime, nasce la responsabilità. Questo rimanda all'educazione.

Che rapporto c'è, secondo lei, tra responsabilità ed educazione?

Risposta: Come Hannah Arendt, anche Hans Jonas faceva parte di quel gruppo di giovani intellettuali d'origine ebraica che negli anni venti del XX secolo si formarono in Germania alla scuola di Martin Heidegger, prima di essere costretti dall'avvento del nazismo a prendere la via dell'esilio. E' pertanto nell'opera che diede a Heidegger la celebrità, collocandolo tra le prime personalità filosofiche del Novecento, *Essere e tempo*,⁽¹⁾ Milano, Longanesi, 1976 che va ricercata la radice prima tanto della filosofia della *vita activa* di Hannah Arendt quanto della filosofia della responsabilità di Jonas. Per quest'ultima, in particolare, è essenziale il concetto heideggeriano di *cura*, come modalità primaria dell'essere nel mondo dell'uomo. Ma dove Heidegger pensa l'esistenza in negativo (essere-per-la-morte), Arendt e Jonas volgono in positivo la loro ricerca (il tema della *natalità*, attraverso la quale il nuovo viene nel mondo, e in virtù della quale si sviluppa l'imperativo etico della responsabilità). Il nuovo, tuttavia, anche per loro può assumere tratti minacciosi.

La concezione etica di Jonas può essere sintetizzata nei termini seguenti:

- 1) i rapporti etici non sono esclusivamente né primariamente rapporti simmetrici tra eguali,
- 2) le aspettative morali scaturiscono dal semplice potere di proteggere ed aiutare
- 3) il compito dell'attore etico non è tanto conseguire un bene ma scongiurare un male.

E il male è quello che la civiltà tecnologica globalizzata alberga tra le sue possibilità: la distruzione della natura e la sua stessa autodistruzione. Possiamo pertanto dire che l'etica di Jonas non è un'etica dell'intenzione ma delle conseguenze, i cui contenuti materiali si risolvono nei seguenti precetti:

- 1) l'umanità non ha il diritto di suicidarsi,
- 2) l'umanità non ha il diritto di mettere a repentaglio la sua natura,
- 3) la natura come base della nostra esistenza ha diritto alla nostra protezione.

Per attrezzarsi ad affrontare questi compiti l'etica non può però accontentarsi del senso comune o del sentimento morale, a cui la tradizione faceva appello, deve incorporare il sapere delle conseguenze, che solo la scienza può fornire. Come già per Max Weber, anche per Jonas l'idea di responsabilità non può essere disgiunta dal calcolo prudenziale delle conseguenze.

La relazione genitori-figli costituisce per Jonas l'archetipo del principio responsabilità. La vulnerabilità del neonato fa sorgere già nel mondo animale comportamenti di dedizione che spesso ci appaiono sorprendenti. In riferimento al mondo umano qualificiamo questi comportamenti con la connotazione etica della responsabilità. Quello che a Jonas preme intanto sottolineare è che a partire da questa disposizione di chi ha forza, e quindi potere, nei confronti di chi è debole "per natura", possiamo riconoscere una componente essenziale del comportamento etico, legata all'asimmetria dei rapporti. L'etica non riguarda soltanto le norme che regolano le relazioni tra eguali. Non esiste infatti soltanto un'etica della reciprocità – quella che ci impegna ad obbligazioni tra eguali, a patti e promesse che sono definite dalla regola aurea del "fare agli altri quello che vorremmo fosse fatto a noi" –, ma anche un'etica del dono, che non presuppone una simmetria tra il

dare e il ricevere (anche se nel tempo dal dono si sviluppa la riconoscenza e la regola di reciprocità può così riaffermare la sua supremazia sociale).

La responsabilità verso il neonato investe la dimensione della mera sopravvivenza, la vita animale in tutta la sua vulnerabilità, quella che i greci chiamavano *zoé*. Ma con il crescere dei figli quella responsabilità si estende ad un'altra dimensione, ai progetti di vita per i quali occorre essere preparati, alla configurazione di quello che i greci chiamavano *bios* (e per Aristotele la forma più alta di *bios* è la vita secondo virtù). Ed ecco che qui diventa evidente il nesso tra responsabilità ed educazione. Il cerchio sociale però si allarga. Mentre a garantire la sopravvivenza materiale può bastare, in una società che conosca un alto grado di differenziazione delle funzioni, la famiglia, per la progettazione del *bios* è necessaria una più ampia convergenza di sforzi. La vita umana non è destinata a svolgersi interamente entro le mura protettive (ma anche anguste) della famiglia, essa si apre al mondo (l'Esserci è essere-nel-mondo, il che, per rimanere alla terminologia classica, vuol dire non essere nell'*oikos*, nella sfera privata, ma essere nella *polis*, nella sfera pubblica). La famiglia non può essere il luogo entro il quale si plasmano tutte le competenze sociali dell'individuo; dall'altra parte, l'uscita dalla sfera protettiva della famiglia non può essere un salto nel vuoto. L'ingresso nella società, nel mondo del lavoro, nella sfera pubblica, anche nella sfera delle solidarietà e delle competizioni infragenerazionali, ha bisogno di accompagnamento. La scuola assolve a questo insostituibile compito.

Jonas elabora una vera e propria etica della responsabilità. A partire dalla consapevolezza che gli atti umani sono irreversibili è necessario pensare al risultato del nostro agire. Forse questa responsabilità si può, e si deve, imparare, e la scuola dovrebbe insegnarla. È possibile questo secondo lei?

Attraverso il concetto di *bios* l'individualismo fa la sua comparsa nella storia occidentale. Per quanto riduttiva questa formulazione possa suonare: *zoé* è *pathos* che accomuna, *bios* è *praxis* che distingue. *Zoé* è nella dimensione della paura (*phobos*), *bios* nella proiezione della speranza (*pistis*), che è sempre speranza di autorealizzazione (dell'individuo nel o mediante il collettivo). Nell'orientamento e nel disciplinamento dei progetti di autorealizzazione dell'individuo nell'età di transizione dall'infanzia alla maturità consiste l'educazione. Essa, attraverso l'apprendimento di tecniche e la riflessione critica sulle loro possibilità, deve essere in grado di mettere l'individuo in condizione di neutralizzare la paura che minaccia di inibire il suo ingresso in un mondo caratterizzato da un alto tasso di aleatorietà o contingenza; e, al tempo stesso, deve mostrarsi capace di insegnare al giovane ad amministrare l'economia della speranza, realizzando un dinamico equilibrio tra progettualità e realismo, egualmente lontano dagli estremi dell'ideologia e del conformismo. Può essere opportuno sottolineare qui che, proprio in quanto filosofo della responsabilità, Jonas è un critico del *blochiano* "principio speranza", nella misura in cui questo si pone al servizio di un'utopia dell'illimitata plasmabilità della natura umana. Contro le aspettative utopistiche di una società che consenta la realizzazione dell'uomo nella pienezza delle sue potenzialità, egli argomenta che *l'uomo autentico* «è già sempre esistito (...) in tutta l'*ambiguità* che gli è connaturata». «L'uomo che abbia perso davvero quell'*ambiguità*, l'uomo utopico, può essere soltanto l'*homunculus* della futurologia socio-tecnica, sottoposto in modo umiliante ai condizionamenti della buona condotta e del benessere, addestrato alla più totale conformità sociale» (2) (H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1990, p. 265).

La duplice natura dell'uomo – sospeso per così dire tra *zoé* e *bios* – è all'origine di quella insopprimibile ambiguità, non meno della circostanza che anche la determinazione dei contenuti della vita etica è sottomessa alla tirannia dell'eterogeneità – a quello che Max Weber chiamava *politeismo dei valori*. *Bios* non è infatti un progetto di vita garantito – e ciò ha a che fare con la fondamentale imprevedibilità dell'agire umano. Hannah Arendt ci aiuta a comprendere, con le

analisi di *Vita activa*, il carattere enigmatico dell'azione del soggetto nel mondo, sottolineandone i caratteri dell'irrevocabilità, dell'imprevedibilità dell'esito e dell'anonimità degli autori. Il fatto elementare della pluralità umana – il nostro essere-con-altri – e il carattere irriducibile della libertà sono alla base delle difficoltà che insorgono non appena ci si ponga il problema della responsabilità. Vediamo di chiarire la questione a partire da una pronunciata tesi arendtiana. «L'impossibilità per l'uomo di fare affidamento su se stesso o di avere una completa fede in sé (che è la stessa cosa) è il prezzo che gli esseri umani pagano per la libertà; e l'impossibilità di rimanere unico padrone di ciò che fa, di conoscerne le conseguenze e di contare sul futuro è il prezzo che l'uomo paga per la pluralità» (3)(H. Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano 1964, p. 259).

Libertà e responsabilità sono indissolubilmente connesse. La responsabilità riguarda sempre le relazioni tra individui liberi, essendo la consapevolezza del potere che ciascuno ha di fronte ad altre persone per una sua azione e per le sue conseguenze. Poiché però la responsabilità è qualcosa che viene imputato tramite comunicazioni sociali, in quanto una persona è fatta responsabile di qualcosa da altre persone (e solo in conseguenza di questa imputazione diventa *consapevole di essere responsabile*), la funzione dell'educazione risulta decisiva proprio per sviluppare questa consapevolezza. La società civile è una società di individui responsabili: essa diventa tale soltanto attraverso il *medium* dell'educazione. A far sì che storicamente si sviluppassero quelle che chiamiamo società civili non è intervenuto soltanto il sistema coercitivo degli Stati – che ha neutralizzato i conflitti violenti – o lo sviluppo economico – che ha creato le condizioni per la differenziazione degli interessi e per l'esercizio dello scambio –, ma appunto il sistema educativo. Trovandosi a fare da cinghia di trasmissione tra i processi di socializzazione primaria che avvengono all'interno della famiglia e i processi di socializzazione secondaria che hanno luogo nella sfera pubblica, la scuola assolve una funzione essenziale nello sviluppare quella risorsa socio-morale che è il senso di responsabilità.

Ma l'imprevedibilità dell'esito e l'anonimità degli autori dell'agire umano nella storia sono indubbiamente ostacoli che si frappongono all'imputazione delle responsabilità.

La crisi dei sistemi educativi nel mondo contemporaneo ha senza dubbio a che vedere con la sfida costituita dall'illimitata crescita della complessità sociale, che aumenta la contingenza e l'imprevedibilità dell'agire (si pensi solo ai mercati finanziari e alle conseguenze dell'interdipendenza economica nel processo di globalizzazione) e rende sempre più difficile, in organizzazioni policentriche e pluristratificate, l'imputazione delle responsabilità. Il problema della individuazione delle responsabilità nelle società complesse è sicuramente uno dei problemi strutturali del nostro tempo, in cui forze non occulte operano in controtendenza agli sforzi giuridici e alle aspettative morali. La tecnica, in primo luogo, è una potenza della deresponsabilizzazione, in quanto è uno dei fattori che contribuiscono a rendere sempre più complessi i sistemi sociali e a generare automatismi a cui facciamo fatica a sottrarci. Viviamo per molti versi in un regime di irresponsabilità organizzata, come ha sostenuto il sociologo tedesco Ulrich Beck, che è stato il primo ad analizzare la società contemporanea in termini di "società del rischio": dove i rischi prodotti dal progresso tecnico e dalla sottomissione della natura ai disegni dell'uomo divengono in larga misura invisibili, più difficile risulta inevitabilmente la determinazione delle responsabilità.

Riflettendo sulla scuola a noi sembra che oggi, a più livelli, da quello legislativo a quello educativo e didattico, vi sia un acuirsi di sorveglianza e punizione. Sorvegliare e punire non significa però essere autorevoli. Hannah Arendt scrive che "gli educatori rappresentano di fronte al giovane un mondo del quale devono dichiararsi responsabili anche se non l'hanno fatto loro, e anche se, in segreto o apertamente, lo desiderassero diverso. (...) Nell'educazione l'assumersi la responsabilità del mondo si esprime nell'autorità" (4)(Tra passato e futuro, Garzanti 1991). Oggi la scuola, di fronte ad un modello educativo che pretende di valutare la condotta degli alunni, pare avere perso autorevolezza. Può essere che, come sostiene Arendt, gli adulti oggi non siano capaci di assumersi la responsabilità del mondo?

Autorità è un concetto dal quale non si può prescindere (la migliore analisi del concetto la si trova a mio giudizio nel volume di (5)Heinrich Popitz, *Fenomenologia del potere*, il Mulino, Bologna 1978). Ora è indubbio che l'insicurezza generalizzata, che domina il mondo degli adulti per le ragioni poc' anzi dette, non favorisce la genesi dell'autorità dal tessuto comunicativo della pluralità dei soggetti. La società complessa produce instancabilmente poteri, e inflazione di potere (con la conseguente sua perdita di valore), ma non produce autorità. L'autorità non sembra essere un attributo delle organizzazioni complesse. Questo deficit di autorità a livello globale finisce per riverberarsi negativamente anche in quei contesti sociali – la famiglia, la scuola – dove abitualmente essa veniva esercitata.

La crisi dell'autorità è indubbiamente legata a doppio filo alla crisi della responsabilità. Fra le contraddizioni del nostro tempo, quella che concerne il problema della responsabilità è una fra le più evidenti: quanto più forti si fanno le tendenze alla deresponsabilizzazione tanto più invadente si fa la domanda di comportamenti responsabili. La retorica della responsabilità è diventata parte essenziale dei nostri discorsi pubblici. Nel suo discorso d'insediamento come quarantaquattresimo presidente degli Usa, Barak Obama ha proclamato un *new age of responsibility*: ogni americano ha doveri di fronte a se stesso, alla nazione e al mondo. Da quando è emersa la consapevolezza della gravità della crisi ecologica che sta minando la salute del pianeta, si è incominciato a parlare con sempre maggiore insistenza di responsabilità verso le generazioni future. Contestualmente, si sono infoltite le voci che proiettano la responsabilità collettiva verso il passato (un passato di ingiustizie, soprusi, guerre, genocidi), chiedendo riparazioni. Ma a questa generalizzata domanda di responsabilizzazione sembrano talora corrispondere movimenti in senso contrario: la società dei mercati sempre più liberalizzati agisce in base a forti pulsioni d'irresponsabilità.

Il fenomeno può essere agevolmente documentato anche sul piano sociologico. La sfera privata si è trasformata nella società consumistica da vivaio di agire responsabile (l'etica protestante di weberiana memoria, generatrice di ascetismo sociale) in contenitore di narcisismi esasperati. E analoghe tendenze si lasciano registrare anche nella sfera pubblica. Secondo Hannah Arendt (6)(*Vita activa* cit., pp. 56-58), il termine pubblico denota due fenomeni correlati ma non identici, in quanto significa che:

a) «ogni cosa che appare in pubblico può essere vista e sentita da tutti»

b) ciò che «è comune a tutti e distinto dallo spazio occupato privatamente da ciascuno».

Intesa nel secondo senso, la sfera pubblica è stata tradizionalmente associata all'idea di responsabilità: per la teoria classica della democrazia rappresentativa, rappresentanza, responsabilità e competenza erano gli ingredienti necessari per una saggia gestione degli affari pubblici. Ma oggi prevale l'aspetto *drammaturgico* della politica: la sfera pubblica è sempre più il luogo dell'apparire e non dell'agire, dell'esibirsi anziché del decidere. E' inevitabile che anche i processi educativi risentano di queste trasformazioni. Nulla autorizza però a concludere che esse siano irreversibili.

Nella scuola, dicevamo, vi sono stati episodi di controllo e punizione degli insegnanti da parte del ministero; i docenti, a loro volta, devono attuare un maggior controllo sugli studenti, in linea con tutto ciò è stato ripristinato il voto di condotta, che viene spesso usato come punizione. Secondo lei esiste una relazione tra questo clima e la responsabilità? Una scuola che sorveglia e punisce non delegittima la responsabilità?

L'autorità è potere che anziché costringere convince. Ma anche l'autorità non può fare a meno di ricorrere alla sanzione. In un sistema repressivo la sanzione è la norma, in un sistema liberal-democratico essa deve essere l'eccezione. Ma è indubbio che ad essa si debba nei casi estremi fare ricorso. Il problema è che nel mondo contemporaneo il sistema sanzionatorio è entrato per varie ragioni in crisi. Le società contemporanee soffrono di un'inflazione normativa e con essa anche di una proliferazione di divieti. Ma anche per l'inflazione dei divieti vale quello che succede con

l'inflazione nel mondo economico: il diritto e il sistema delle sanzioni perdono valore. Nella società dell'ipergiuiridificazione è paradossalmente cresciuta la sfiducia nel potere delle sanzioni: e così si moltiplicano anche i regimi d'impunità (a livello micro come a livello macro). Di questo soffrono anche i processi educativi.

Quando si dà libero corso a simili processi degenerativi si giunge inevitabilmente a un punto in cui diventa quasi inevitabile un'inversione di tendenza. Ma è appunto rischioso, in qualche modo diseducativo e controproducente, compiere brusche virate, restaurando in una società caratterizzata da una crisi generalizzata di autorità sistemi sanzionatori di tipo meccanicamente punitivo. Le sanzioni sono, in condizioni di crescente anomia, indispensabili. Ma è necessario senso della misura e un intenso lavoro comunicativo che crei le condizioni per la loro legittimazione: per evitare appunto che un modello disciplinare del tipo *sorvegliare e punire* delegittimi la responsabilità. E' indubbio d'altra parte che questi processi comunicativi possono avere successo solo se sono accompagnati dall'esempio di pratiche congruenti, vale a dire dall'affermazione di modelli di agire responsabile. In carenza di esempi che vengano dall'alto, occorre supplire operando per ripristinare le condizioni dell'agire responsabile alla base della piramide sociale. Se le famiglie e le istituzioni locali collaborano, il sistema educativo può essere il luogo a partire dal quale tentare di risalire la china.

Storicamente il diritto è un potente fattore di responsabilizzazione. Il principio di responsabilità, che il diritto romano aveva già radicato nel diritto civile e nel diritto penale, con la nascita della moderna democrazia rappresentativa ha assunto una posizione centrale nel diritto costituzionale. Da ultimo, nella seconda metà del XX secolo, esso è diventato una categoria centrale anche per il diritto internazionale (la responsabilità assunta dagli organi sovranazionali per la tutela dei diritti umani e nella lotta contro le loro violazioni). Il futuro della società civile come tessuto di azioni responsabili continua pertanto ad essere legato al ruolo che il diritto è in grado di svolgere. In età moderna, la più limpida formulazione del problema è contenuta in una pagina kantiana, a partire dalla quale è possibile definire la modernità come l'epoca della massimizzazione della libertà attraverso lo strumento della *legge*, vale a dire attraverso il *medium* del diritto inteso come prodotto della volontà umana e quindi del *potere*. «Libertà e legge (mediante la quale la libertà è limitata) sono i due cardini attorno ai quali ruota tutta la legislazione civile. Ma affinché la legge sia efficace e non sia una semplice raccomandazione, deve intervenire un termine medio, cioè un potere che, congiunto a quelle, assicuri il successo a questi principi» (7)(I. Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, in *Scritti morali*, a cura di P. Chiodi, Utet, Torino 1970, p. 754).

Questa continua ad essere, anche nell'epoca della globalizzazione, una piattaforma irrinunciabile per affrontare la sfida della responsabilità. Si tratta, in altri termini, di trovare un punto d'equilibrio tra libertà, legge e potere per garantire all'interno del tessuto sociale spazi accoglienti per l'agire responsabile. Il che significa, però, che il lavoro capillare alla base della piramide non può dare risultati soddisfacenti se la logica della responsabilità non si insedia stabilmente nelle istituzioni democratiche. Il principio responsabilità è un principio esigente, che pretende complementarità nell'applicazione e non tollera esenzioni: come a livello politico può conseguire effetti duraturi solo godendo della coerenza di comportamenti tra livello locale, nazionale e internazionale, così sul piano culturale esso può radicarsi solo in conseguenza di una virtuosa sinergia tra famiglia, sistema educativo e società civile. La strada è stretta, gli impedimenti strutturali e congiunturali non di scarsa rilevanza, ma non pare si possano individuare agevoli scorciatoie.

Pier Paolo Portinaro è un accademico italiano. Professore ordinario di Filosofia politica presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Torino, è membro dell'Accademia delle Scienze di Torino. È autore di varie pubblicazioni tra cui *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, 2002.