

La funzione ed il valore del sapere

Gaetano Mollo

Lo spettro dei saperi in quest'ultimo secolo si è espanso in maniera esponenziale, determinato anche da una sorprendente evoluzione scientifica ed inaspettate applicazioni tecnologiche. Di fronte al differenziarsi e moltiplicarsi delle conoscenze l'uomo contemporaneo rischia di ridursi a specialista di un settore, usufruendo di tanti beni e servendosi di tanti mezzi di cui non conosce a fondo strutture e principi.

La stessa concezione dell'uomo come un sistema aperto e la consapevolezza dei problemi planetari richiedono un ripensamento del senso del sapere ed un allargamento dell'orizzonte del pensiero umano.

Dal puro e semplice assemblaggio di saperi parcellari non si può certo attendere una ricomposizione del senso dell'esistenza, come pure da un sapere massificato non ci si può aspettare la ridefinizione di una coscienza etico-sociale. Da loro può derivare solo una percezione di mancanza, effetto diretto dell'attuale vuoto di significato. Tale consapevolezza, tuttavia, è già un considerevole sintomo di rigenerazione di senso.

Lo stare dolorosamente uscendo da un'era di distrazione ed incoscienza di massa, sta delineando una prima presa di coscienza - di là da sorpassate ideologie e d'impotenti utopie - di un processo di rilettura dell'esistente e di criticizzazione delle conoscenze, volto ad una ricomposizione tra conoscenza e vita, sapere e sapienza. In forza di tali segnali indicatori vale la pena di riflettere sul valore e sulla funzione del sapere nei suoi vari aspetti e nei suoi diversi ambiti.

1. Il sapere come valore.

La nostra realtà socio-culturale appare frammentata nei saperi e massificata nei comportamenti. Il limite della frammentazione, rinforzato dal bisogno d'iperspecializzazione richiesto dal mondo del lavoro, diventa d'impedimento per la costruzione di una visione complessiva ed articolata della realtà. L'esplosione delle informazioni n'è la manifestazione, tale che la conoscenza sia spesso frantesa con la molteplicità delle conoscenze. La riduttività della massificazione, come canalizzazione del modello di personalità in forme omogenee, è quella di determinare immagini di realizzazione stereotipate ed uniformi.

Il conseguente pericolo è quello del prevalere di una cultura dell'immediatezza, dell'impulsività e dell'impazienza. L'immediatezza è facilmente riscontrabile in tutto ciò che istiga al presentismo, imponendo il dominio dell'attualità e determinando

l'obsolescenza delle notizie.¹ L'impulsività sembra imporsi come predominio del contingente e della sfera emozionale. L'impazienza è facilmente riscontrabile in tutti i momenti della nostra vita quotidiana, ma anche nell'incapacità d'attesa e di lungimiranza.

Tutto ciò è chiaramente accertabile nella fretta moderna e nella frenesia conseguente. Sembra quasi che l'uomo contemporaneo non voglia investire nei rapporti a lungo raggio e nei progetti a largo orizzonte.

Distrazione, disaffezione e disinteresse sembrano erigersi sul nuovo altare vuoto della post-modernità, quale effetto del "vuoto totale" preconizzato da Christopher Lasch² e del "vuoto esistenziale" delineato da Victor Frankl³.

Il disorientamento valoriale conseguente diventa facilmente constatabile nell'individualismo, nell'edonismo e nello scetticismo, che sembrano dominare la cultura di massa dell'uomo occidentale. In questo consiste essenzialmente l'attuale crisi dei valori⁴.

Ciò che deve essere riscoperta è la significatività stessa della vita, attraverso la relazione con se stessi, gli altri ed il mondo. Dalla ricerca di senso, infatti, può derivare la necessità d'assegnare un significato alla propria esistenza⁵.

Escludendo la possibilità di attribuire significati ad ogni evento della nostra esistenza personale ed a qualsiasi attività, verremmo ad eliminare la stessa possibilità della libertà soggettiva, e quindi sarebbe esclusa conseguentemente la stessa responsabilità dai nostri atti. Se, dal lato della soggettività, il significato resta legato alle contingenti condizioni dell'esperienza, dal versante della relazionalità è attraverso l'opportunità della riflessione e dell'impegno che può svelarsi il senso. E' da questa prospettiva che può essere colta la dimensione dell'universalità, nella compartecipazione d'umanità e nel rimando di verità. Per questo, se il significato di qualcosa si conquista di volta in volta, nella quotidiana ricerca ed impegno, il senso rappresenta tutto ciò che n'è rimando soggettivo e scoperta interiore di valore.

Il nostro stesso essere uomini, nella nostra realtà nomade, va interpretato come continua progettualità. Da qui, la possibilità d'individuare fini significativi, quale ispirazione di comportamenti etico-sociali, che siano moralmente corretti e personalmente attraenti.

In un tale tipo di contesto diventa indispensabile ripensare il concetto stesso di cultura, da intendersi e viverci come processo d'appropriazione esistenziale d'atteggiamenti aventi valore personale e riscontro universale.

Il valore personale del sapere, pertanto, risiede nel suo rappresentare un alimento di vita, quale possibilità di comprendersi nella varie situazioni dell'esistenza e di riuscire ad assegnare ad esse un significato, attraverso un riscontro di valore interiore.

Il riscontro universale consiste nell'attribuire un senso più ampio alle esigenze ed ai valori del proprio contesto socio-culturale, tale da poter pensare condizioni di similarità ed individuare situazioni di consonanza, nel riferimento a comuni matrici etiche e nel reperimento delle accomunanti istanze d'umanità.

In tale prospettiva riferirsi alla cultura deve poter indicare la via dell'uomo che attraverso il sapere cerca d'identificare ed individuare dei significati, al fine di poter attribuire un senso non solo alla propria esistenza ma anche alla presenza di tutto il

¹ Cfr. G. ACONE (a cura di), Multimedialità e educazione, La Scuola, Brescia 1995.

² Cfr. C. LASCH, La cultura del narcisismo, tr. it., Fabbri e Sonzogno, Milano 1981, pp. 111-114.

³ Cfr. V. FRANKL, Logoterapia e analisi esistenziale, tr. it., Morcelliana, Brescia 1977.

⁴ Cfr. G. MOLLO, A scuola di valori, Ed. Porziuncola, Assisi 1996, pp. 15-22.

⁵ Cfr. G. MOLLO, La via del senso, La Scuola, Brescia 1996, pp.54-69.

genere umano. Si può per questo parlare del valore del sapere quale riferimento ed energia di una cultura dell'essere.

Una cultura dell'essere richiede sì il sapere ed il saper fare, ma essenzialmente si costituisce attraverso un'esperienza di vita che sappia farsi conoscenza ed una conoscenza che si traduca in impegno. Da ciò la possibilità d'intendere e vivere il sapere come un valore. In tal senso il sapere si presenta come un "sapere essenziale".

Il sapere essenziale può essere inteso e compreso come dimensione dell'essere, in quanto è attraverso di esso che il senso dell'esistenza si svela, in un proficuo rimando tra la vita e la conoscenza. In tale rimando si produce quella ricerca della pienezza dell'essere, in cui consiste l'autenticità dell'esistenza e la possibile tensione evolutiva dell'identità umana.

Così, il sapere essenziale si costituisce progressivamente ed evolutivamente, nell'ulteriorità dell'esistenza e nel senso del limite della vita. Da qui l'umiltà e la forza del conoscere, quale spinta propulsiva e tensione etica. Ecco perché il pensare rappresenta solo una tappa di ricerca, quando il capire non si esaurisce in se stesso ma si presenta come preambolo e condizione del comprendere, come l'informazione lo è per la formazione. Per questo, Bernard Lonergan ci ricorda che « il conoscere è questione d'esperienza, comprensione e giudizio », tale che « noi dobbiamo avere la giusta nozione di essere per acquisire la sapienza, ma dobbiamo anche avere la sapienza per determinare quale sia la giusta nozione di essere »⁶.

Il sapere come valore si presenta, pertanto, come il valore del sapere nel suo definirsi e prospettarsi all'interno del processo evolutivo della coscienza umana, quale domanda di conoscenza ed apertura mentale, ma anche come desiderio d'iscrizione in un mondo di significati ed in un orizzonte di senso più ampio di ciò che i propri parametri conoscitivi e le personali acquisizioni di sapere possano assicurare ed indicare.

2. Il sapere come risorsa.

Se il sapere - dal versante della percezione soggettiva - costituisce un valore in sé, è anche vero che - dal versante delle relazioni oggettive - rappresenta una risorsa per l'uomo contemporaneo. Infatti, di fronte alla complessità del nostro mondo ed alle difficoltà d'inserimento professionale, il sapere rappresenta una risorsa strumentale. E', infatti, un elemento basilare per potersi inserire socialmente: lo strumento della professionalità.

Il sapere come risorsa si presenta essenzialmente come strumento. Lo strumento attraverso il quale si può portare avanti un compito e si può effettuare un servizio. In tal senso, il sapere come risorsa - oggi che il lavoro si è fatto estremamente intellettualizzato - richiede lo sviluppo di tre competenze: a) la competenza comunicativa; b) la competenza relazionale; c) la competenza organizzativa.

La competenza comunicativa è indispensabile quale creazione di quel clima interumano, basilare al fine di produrre convergenze e per far sì che l'intenzionalità si faccia corresponsabilità.

La competenza relazionale s'impone come centralità dell'ambiente umano, attraverso la quale poter istaurare rapporti e produrre condivisioni.

⁶ B. LONERGAN, Comprendere e essere, tr. it., Città Nuova, Roma 1993, pp. 195,197.

La competenza organizzativa diventa essenziale, quale necessità di progettazione e programmazione dell'attività, permettendone la continua verifica nella prassi esecutiva.

E' all'interno di una cultura dell'organizzazione - ormai resa necessaria non solo nel mondo aziendale, ma anche nel mondo della scuola e della formazione - che il sapere come risorsa può rappresentare per ogni persona non solo la valorizzazione delle proprie abilità e capacità, ma anche l'opportunità di sentirsi partecipe e corresponsabile del progresso sociale e della crescita economica.

In tale prospettiva il sapere come risorsa richiede la messa in atto dell'educazione continua, quale esigenza della formazione professionale e quindi della riqualificazione. Ma è appunto in tale sua funzione che il sapere come risorsa trova il suo alimento e la sua energia interna nel continuo rimando al sapere come valore. Si tratta, infatti, non tanto di un valore esterno ed aggiuntivo, quale possibile bagaglio culturale o banca dati cui poter attingere, quanto di un sapere che diventa in quanto tale arricchimento e convalida della persona stessa.

Il sapere come valore è oggetto dell'educazione permanente, quale esigenza e piacere della formazione personale. In realtà è quest'ultima a motivare la prima, altrimenti si corre il rischio di formare solo degli specialisti, bravi e capaci nel proprio settore, ma limitati come uomini.

Da tutto ciò l'esigenza di "apprendere ad apprendere" e di sviluppare processi conoscitivi, assimilando approcci e metodi. Per questo la preparazione generale - strutturata sull'apprendimento linguistico e storico - deve poter precedere ed accompagnare sempre quella specialistica. Un effettivo orientamento esistenziale ci può essere solo in questa prospettiva, come pure la possibilità di scelta personale e di mobilità sociale.

Un sapere assimilato meccanicamente rende passivi e dipendenti, mentre un sapere realmente compreso ed interiorizzato permette di poter operare adeguate scelte, in base a personali giudizi di valore. Per questo vanno sapute collegare le esperienze alle teorie attraverso la riflessione personale, quale atto del soggetto stesso, che nessuno per lui può compiere. A tale riguardo diventa illuminante il pensiero di Bernard Lonergan, nel suo sostenere la necessità dello sviluppo della coscienza etico-razionale. E', infatti, attraverso il prefiggersi la possibilità di giudicare rettamente che scienza e sapienza possono convergere, nel comprendere sempre più ampio in forza dell'oltrepassamento del proprio orizzonte, prodotto dell'educazione generale e dell'intelleggibilità storica⁷. Attraverso l'educazione generale, infatti, può essere comunicato il senso dell'umanità, mentre per mezzo dell'intelleggibilità storica possono essere decifrati e compresi i vari saperi, mettendo in grado la coscienza di contemplare il mistero della vita, nel fertile rimando fra sapienza ed essere.

Si può, pertanto, pervenire ad una prima approssimativa considerazione. Il sapere come valore, riguardando la sfera personale, concerne la saggezza di vita, investendo in tal modo la libertà. Il sapere come risorsa, riguardando la sfera etico-sociale, è ciò che permette la consapevolezza, riguardando così la responsabilità. Pertanto, se il sapere non si presenta come un valore risulta essere cieco, ma se non rappresenta una risorsa è come se fosse vuoto.

3. La funzione del sistema formativo

⁷ Cfr. B. LONERGAN, Sull'educazione, tr. it., Città Nuova, Roma 1999, pp. 131-142.

Al sistema formativo spetta il compito di permettere uno sguardo ampio, attraverso un approccio transdisciplinare, che sappia gradualmente e sapientemente condurre ai saperi disciplinari. La cultura scolastica, che spesso appare agli allievi come un miscuglio di materie prive di senso, deve potersi presentare come una "scuola di cultura", con al centro i processi d'individualizzazione, socializzazione e spiritualizzazione⁸. Così il "sapere" senza "saper fare" è infruttuoso, come pure entrambi senza la convergenza sull'"essere" risultano senza riferimento. Imparare ad essere, tuttavia, implica anche l'imparare dagli altri ed a stare con gli altri, come ben evidenzia anche il rapporto Delors⁹.

Si può, pertanto, parlare di una vera e propria identità dell'essere, quale necessità di specificazione di ciò che rappresenta la ricerca di comprensione della vita, attraverso la relazione con l'esistenza in tutte le sue forme ed i suoi aspetti¹⁰. Così il sistema formativo non va inteso come un sistema chiuso e predefinito, ma come una condizione d'apprendimento aperta e dinamica, dove il "diverso" ed il "distante" rappresentano le due grandi opportunità per comprendere la propria realtà esistenziale e culturale.

Focalizzare l'attenzione sul "diverso" vuol dire cercare d'intendere il sapere come ricerca di tutto il proprio essere, quale complessità e profondità, particolarità e similarità. Per questo si tratta di saper proporre esperienze dirette della diversità esistenziale e culturale. Infatti, lo sviluppo umano è facilitato dall'interazione con persone che hanno ruoli differenti e dall'assunzione di ruoli vari all'interno di un repertorio che possa essere compreso e rappresentato progressivamente. Tuttavia, per far sì che ciò non produca disorientamento e sconvolgimento, è indispensabile poter pervenire a convincenti e condivise visioni di vita, in forza di solidi e rassicuranti punti di riferimento. Autentica intercultura può prodursi, infatti, solo dall'incontro fra culture partecipate e condivise.

Avvicinarsi al "distante" rappresenta l'opportunità di confrontarsi con vedute e condizioni di vita lontane dalle proprie. In questo movimento la mente può aprirsi e misurarsi con dimensioni esistenziali in grado di permettere una maggiore comprensione del senso dell'umanità e del nostro farne in ogni caso parte. Attraverso tutto ciò che è distante dalle nostre visioni del mondo e dai nostri usi e costumi possiamo aprirci ad un senso più ampio del mondo, in maniera tale da assumere un atteggiamento meno intransigente e più aperto. Il senso profondo della solidarietà discende da tali considerazioni, in grado di metterci in contatto con ciò che è lontano dalla nostra quotidianità.

In tale prospettiva tutte le istituzioni formative sono chiamate ad aprirsi ed a confrontarsi, per permettere una maggiore comprensione della realtà della vita e di tutti i suoi possibili aspetti. Di questo compito devono sapersi fare carico non solo coloro che operano nella scuola e nell'università, ma anche tutti coloro che si pongono con ruoli formativi all'interno d'associazioni e di movimenti, in maniera tale da ampliare il raggio della consapevolezza della funzione e del valore del sapere.

⁸ Cfr. L. MEYLAN, La scuola e la persona, tr. it., la Nuova Italia, Firenze 1973, pp. 72-77. Secondo il pedagogista svizzero il processo d'individualizzazione, come processo di liberazione, non può attuarsi se non attraverso ed assieme a quello di socializzazione e di spiritualizzazione, tale che la realizzazione esistenziale richieda sia il rispondere alla vocazione personale sia a quella comune d'umanità.

⁹ Cfr. J. DELORS, Nell'educazione un tesoro, tr. it., Armando, Roma 1997.

¹⁰ Cfr. G. MOLLO, La conquista della coscienza, Ed. Morlacchi, Perugia 2001, pp. 46-48.

4. Il sapere della scuola

Alla scuola spetta il compito di permettere l'acquisizione di uno sguardo culturale ampio. A tale scopo è necessario all'inizio - quando il senso della vita può essere colto in termini percettivi ed in maniera globale - un approccio transdisciplinare. E' attraverso tale approccio, infatti, che il mondo può presentarsi nella sua totalità, tale che il sapere possa rappresentare la relazione con esso. Da tale approccio si deve partire, per poi pervenire gradualmente e sapientemente ai saperi disciplinari.

In tale ottica Edgar Morin auspica l'avvento di un "sapere sano", quale nuova interfecondazione per la multidimensionalità dei problemi umani. A tale fine va intesa la necessità d'acquisire l'abitudine a globalizzare, quale atto del soggetto conoscente in grado d'introdurre e comprendere la conoscenza in un insieme organizzato e significativo¹¹.

La cultura scolastica, che spesso appare agli occhi degli studenti come un miscuglio di materie prive di senso, deve sapersi presentare come una "scuola di cultura", con al centro i processi d'individualizzazione, socializzazione e spiritualizzazione. Così il "sapere" senza "saper fare" è vuoto, come entrambi senza la convergenza sull'"essere" sono ciechi. Ma imparare ad essere implica l'imparare dagli altri ed a stare con gli altri, come è evidenziato anche dal Rapporto Delors, col richiamare ad un'armoniosa complementarità fra apprendimenti formali ed informali, nonché a trovare nel dialogo e nel dibattito le forme privilegiate per l'educazione del ventunesimo secolo¹².

Il processo dell'istruzione come pura e semplice somma di saperi non ha un suo centro. Questi, infatti, non può trovarsi nella molteplicità delle conoscenze, bensì nel concetto di "formazione", inteso come processo di sviluppo interiore (Bildung). In tal senso la formazione è sempre autoformazione, in quanto processo interconnesso alla natura umana oltre che alla conoscenza. Questo vuol affermare che si tratta di una dinamica complessa, i cui principi basilari di riferimento non possono non essere se non quelli della libertà critica, nella ricerca della verità da un lato e nell'esigenza di perfezionamento e di crescita collettiva dall'altro. Così, attraverso i vari tipi di linguaggio, deve svilupparsi un sapere personale critico ed interculturale, pur nel senso d'appartenenza e nell'apprezzamento della propria cultura. Per questo non c'è apprendimento senza allievo e non c'è significato senza qualcuno che lo costruisca. Inoltre, si deve poter riconoscere che l'autoformazione è possibile all'interno di un processo di coinvolgimento e di partecipazione ampio, tale da farci oggi parlare di ecoformazione.

Il riconoscimento dell'iscrizione del processo istruttivo all'interno del processo formativo, ne identifica e qualifica il fine. A sua volta tale fine non può ritrovarsi e definirsi che all'interno di un orientamento ecologico, in cui le situazioni ambientali sono configurate dalla varietà e ricchezza dei sistemi interpersonali¹³.

E' da tale consapevolezza che si sta delineando una visione del sapere della scuola come un sapere che si configura dalle interconnessioni tra diversi sistemi di vita, tali da rendere la scuola il luogo ideale di riscontro e d'incontro di tali saperi. Per questo, pur basandosi sulla narrazione storica e sui processi d'acquisizione dei vari linguaggi - la scuola dovrebbe mettere al suo centro la costituzione di una *mediateca*

¹¹ Cfr. E. MORIN, Quelle université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l'université, in "Motivations", n. 24, Paris 1997, pp. 1-4.

¹² Cfr. J. DELORS, Nell'educazione un tesoro, tr. it., Armando, Roma 1999.

¹³ Cfr. U. BRONFENBRENNER, Ecologia dello sviluppo, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1986, p.158 s.

come laboratorio del sapere, nel riconoscimento e considerazione che i *media* sollecitano di per sé l'esigenza di ricomposizioni tra saperi diversi ¹⁴.

Questo nella consapevolezza che, di fronte al bombardamento delle informazioni ed all'avanzare di una "memoria flash", si sta rendendo sempre più urgente il cercare di rendere gli studenti autonomi e responsabili del proprio apprendimento. Con ciò si deve stare bene attenti al delegare ed all'abbandonare gli allievi, dato che la funzione della scuola non è quella d'essere fonte di nozioni, ma luogo d'accoglienza e di sviluppo di capacità critica e d'apprendimento autonomo, attraverso un ambiente organizzato, la cui energia interna è rappresentata dall'azione comunicativa. A tale riguardo Seymour Papert ci mette in guardia dall'affidamento dei ragazzi al computer: si deve partire dai problemi realmente significativi per i discenti, valorizzando la loro attività costruttiva tramite la compresenza dei diversi sistemi simbolici¹⁵.

Per tutto ciò l'acquisizione dell'apparato simbolico è di primaria importanza: dalla "capacità metarappresentativa" - quale abilità immaginativa di vedere con la mente oltre il mondo dell'esperienza ¹⁶ - al "pensiero simbolico" - quale capacità dell'uomo di dare forme sempre diverse al suo universo ¹⁷.

E' questo il compito e la funzione di un'autentica formazione di base: permettere all'uomo di acquisire gli strumenti per pensare, immaginare e progettare, in maniera tale da concepire e vivere il sapere come energia vitale. Così il sapere della scuola deve poter sviluppare quelli che possono essere immaginati e descritti come i cinque sensi culturali: corporeo, estetico, critico, morale e religioso. Questi rappresentano tutte quelle forme espressive e comunicative attraverso le quali l'essere umano, iscritto in una determinata cultura, può manifestare il suo essere in relazione ad una civiltà, condividendone ed utilizzandone creativamente e criticamente linguaggi e valori¹⁸.

E' attraverso tale processo formativo - incentrato sulla personalizzazione delle conoscenze, tale da agevolare l'autoformazione - che diventa possibile un reale orientamento esistenziale, da cui possa derivare quello scolastico e quello professionale. Infatti, al fine del prodursi di un autentico auto-orientamento, devono potersi armonizzare tre elementi strutturali: le aspirazioni, le attitudini e l'ambiente. A tal fine diventa necessario che si sviluppino le capacità di decodifica, di discernimento e di decentramento, così da poter comprendere se stessi e le proprie inclinazioni all'interno di un contesto valoriale. Tutto viene, infatti, da giuste motivazioni e tutto trova senso in esse: si tratta di saperle sollecitare, comprendere, seguire.

E' necessaria a tal fine, quindi, non solo una scuola degli obiettivi, ma anche una scuola dei significati, dato che al centro del processo formativo non vanno poste le discipline in se stesse, bensì l'espansione della persona, come centro d'intenzionalità, di riflessione e di scelta.

Il sapere della scuola acquista in tal modo la valenza di un sapere significativo, che insiste sui valori culturali e che richiede una didattica per processi, quali sono quelli che promuovono in termini complementari il sapere, il saper fare e l'essere, presupponendo così i processi di argomentazione-interpretazione, di abilitazione, di

¹⁴ Cfr. A. CALVANI, Il fascino dell'ipertesto educativo, in *Multimedia*, n° 2, 1991, p. 6.

¹⁵ Cfr. S. PAPERT, Mindstorms. Bambini, computers e creatività, tr. it., Emme Edizioni, Milano 1984, p. 49.

¹⁶ Cfr. H. GARDNER, Educare al comprendere, tr. it., Feltrinelli, Milano 1993, p. 81.

¹⁷ Cfr. E. CASSIRER, Saggio sull'uomo, tr. it., Armando, Roma 1968, p. 133.

¹⁸ Cfr. G. MOLLO, La via del senso, ed. cit., pp.173-178.

negoziante-condivisione, di significazione-enunciazione¹⁹. Per questo lo studiare stesso deve poter essere inteso e vissuto come atto di liberazione conoscitiva del soggetto, in interazione col maestro, con i compagni e con il sapere, non solo quale opportunità conoscitiva, ma anche come possibilità esperienziale.

In tale prospettiva la centratura sul soggetto conoscente - inteso e riconosciuto come interiorità significativa - deve poter permettere l'appropriazioni di conoscenze all'interno di un universo di significati, dato che « i concetti e le parole ci conducono al di là del mondo dell'esperienza immediata e ci fanno entrare nell'universo mediato dal significato »²⁰. E' in riferimento a quest'universo di significati che i saperi della scuola non rischiano di ridursi ad un assemblaggio più o meno riuscito di discipline o peggio di scadere in una sequela di materie senza senso. La possibilità di significare è, infatti, alla base non solo del capire la realtà e di comprendere l'esistenza, ma anche d'ipotizzare, ideare ed immaginare. Il processo cognitivo se esclude la dimensione dell'intuizione e quella del cuore rischia di divenire passiva e spesso costrittiva assimilazione di saperi separati e disarticolati²¹.

Da qui la necessità di sviluppare quelle che Richard Paul definisce vere e proprie "virtù intellettuali"²², quali l'umiltà, il coraggio, la perseveranza, l'empatia intellettuale e la fiducia nella ragione. Attraverso tali virtù può svilupparsi il pensiero critico, che in quanto tale è "pensiero multilogico" e si serve dell'approccio critico.

Nella consapevolezza della strettissima interconnessione fra scuola e società, di deve pertanto istituire un fecondo continuo dialogo fra scuola e *media*, tale non solo da poterne conoscere ed utilizzare i linguaggi, ma da generare un nuovo imprescindibile sapere che sappia coniugare il potere della percezione - tipico del mondo dell'immagine e del suono - col potere della concezione - caratterizzante il mondo del pensiero e dello spirito.

5. Il sapere dell'università

I saperi dell'università si presentano come saperi specialistici, il cui fine è la professionalità ed il cui mezzo è l'approfondimento sia disciplinare sia interdisciplinare. Per questo il modo privilegiato del loro essere impartiti non è tanto compendiativo, come spesso avviene a livello scolastico, bensì ipotetico-riflessivo. Si tratta, infatti, di saperi derivanti da ricerca, tale che solo all'interno di essa abbiano un senso. Da qui il vantaggio dei saperi impartiti dall'università di non dover essere soggetti all'imperativo dell'eshaustività e della completezza, ma di sollecitare percorsi critici e di permettere ampie ricognizioni di sapere, attraverso le quali poter espandere il senso della progettualità. E' in tale accezione che deve essere anche intesa l'obiettività scientifica, così come la concepisce Popper, quale approccio critico, che attribuisce il diritto argomentato di confutazione alle nostre teorie preferite²³.

L'università è chiamata ad assumere la leadership culturale, coltivando la libertà di pensiero, la ricerca della verità, il forte legame fra educazione e ricerca, ma

¹⁹ Cfr. V.A. BALDASSARRE- F. ZACCARO - M.L. LIGORIO, Progettare la formazione, Carocci, Roma 2001, pp. 59-61.

²⁰ P. ANGERS - C. BOUCHARD, L'auto-appropriazione, tr. it., Dehoniane, Bologna 1993, p. 127.

²¹ Cfr. G. MOLLO, L'arte dell'insegnamento, Ed. Morlacchi, Perugia 2001, pp. 67-70.

²² Cfr. R. PAUL, Critical Thiching, Critical thinking, A.J.A Binker, Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University, 1990-92, pp.

²³ Cfr. K.R. POPPER, Scienza e filosofia, tr. it., Einaudi, Torino 1969, p. 136.

soprattutto la mentalità interdisciplinare e la comunicazione del sapere²⁴. Da qui la necessità di uno stretto collegamento con la società e col mondo del lavoro. Da tale elaborazione e confronto continuo deve poter derivare quell'atteggiamento e quella mentalità di revisione critica, basilare per un'autentica educazione permanente. Per questo l'università dovrebbe farsi permeabile a tutte quelle forze ed energie morali e scientifiche che animano la società. Il sapere, in quest'ottica, diventa di volta in volta termine di confronto ed elemento di riscontro.

In tale prospettiva l'università deve porsi il problema di cercare d'armonizzare le aspettative della collettività con quelle personali, per una cultura democratizzata ed umanizzante²⁵. La formazione universitaria deve, pertanto, porsi il problema della ricerca d'adeguazione tra acquisizione di competenze e vita personale²⁶, tale da richiedere alla ricerca una tensione verso il miglioramento della qualità della vita ed alla didattica la necessità di misurarsi con i processi di personalizzazione e d'interazione dinamica, sia all'interno sia all'esterno dell'università stessa.

Come per la scuola anche lo studio universitario deve poter trovare il collegamento con quella che è definita la "cultura del cuore", in quanto espansione del doppio cervello - quale manifestazione di tutti e due gli emisferi - in direzione della complementarità fra il pensiero logico-analitico e quello intuitivo-sintetico.

6. Il sapere della vita

Di fronte al pericolo di un pensiero frammentato e segmentato - effetto di un tecnopolio invasivo e seduttivo - il pericolo è quello paventato da Postman della perdita del potere della parola, quale effetto della perdita della narrazione²⁷. Non si tratta per questo di riproporre vecchi modelli e stereotipati moduli narrativi, bensì di saper rinnovare l'esigenza di tramandare esempi di vita e modelli di riferimento, sempre all'interno dell'istanza del rinnovare. In tale prospettiva Bruner identifica nella narrazione il valore dell'organizzazione dell'esperienza sia individuale sia sociale, in quanto « finalizzata alla condivisione del ricordo nell'ambito di una cultura, piuttosto che semplicemente ad assicurare un immagazzinamento individuale »²⁸.

Il sapere della vita è sempre una risultante, effetto di continue riflessioni e ripensamenti. Richiede, in tal senso, esempi vivi e situazioni esistenziali. Per questo le indicazioni normative a nulla valgono se non possono essere desunte da significativi modelli d'identificazione, aventi valenza culturale e valore affettivo. Ciò che conta è la possibilità d'interiorizzazione, che può essere desunta da tutto ciò che può risultare emblematico ed indicativo. In ciò consiste il valore del processo narrativo, quale sollecitatore di comportamenti virtuosi. Per questo Ferdinando Savater afferma che « la virtù è l'esercizio di un comportamento e dunque né un prodotto né un predicato. Costituisce il culmine portatore di senso di queste arti dell'agire intransitive e

²⁴ Cfr. H. CARRIER, Università e nuove culture, tr. t. Vita e Pensiero, Milano 1984, pp. 166-167.

²⁵ Cfr. G. MOLLO, Il nuovo ruolo dell'università: la funzione della ricerca e della didattica, in AA.VV., L'università tra cultura e nuove professioni educative, La Scuola, Brescia 1999, pp. 221-228.

²⁶ Cfr. C. NANNI, Ragione e fede nella ricerca e nella formazione universitaria, in AA.VV., L'università tra cultura e nuove professioni educative, La Scuola, Brescia 1999, pp. 238-239.

²⁷ Cfr. N. POSTMAN, Tecnopolio. La resa della cultura alla tecnologia, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 113 s.

²⁸ J. BRUNER, La ricerca del significato, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 65.

costantemente in movimento, che non riposano mai su ciò che hanno ottenuto o costruito, che non si cristallizzano mai: la virtù come la vita, non si ferma mai»²⁹.

Così, i saperi della vita rappresentano sempre un dimensione di valore, quali apprezzamenti di dimensioni significative, di cui potersi appropriare. In quest'ambito si possono riscoprire i valori accomunanti, che permettano il superamento dell'indifferenza individualistica e della chiusura edonistica.

I saperi della vita vengono dall'esperienza e vanno verso la dimensione della saggezza. In tale ottica c'è chi è arrivato a sostenere che l'ignoranza stessa è preferibile alla scienza del cervello, quando la sapienza dell'anima non la illumina e la guida. Da qui la necessità di ridefinire il modello di vita e la qualità dell'esistenza, dato che « vivere è abitare un mondo in cui le cose non sono solo ciò che sono, ma anche ciò che significano »³⁰.

Il sapere della vita, pertanto, non va inteso e vissuto come un sapere a parte, bensì come il "sapere culminante", in quanto in esso culminano i saperi e le conoscenze, quali elementi di comprensione di cui ogni persona si serve per comprendersi nell'esistenza. In tal senso va intesa la tesi di Edgar Morin, secondo cui « il problema della conoscenza si annida nel cuore del problema della vita »³¹. Ed è in tale prospettiva che il sapere della scuola e quello dell'università - pur significativi in se stessi - restano privi di senso, se non risultano iscritti nella spirale della vita, quale continue esperienze di risignificazione e di ristrutturazione esistenziale.

Il sapere della vita è una continua operazione di risignificazione, in quanto possibilità del soggetto di rivedere le dimensioni di valore della propria esistenza e di assumerne le conseguenti responsabilità³². L'oggetto del risignificare, infatti, non è tanto il mondo esterno, ma il personale mondo interiore, ossia lo sguardo stesso con cui la vita è percepita, considerata, intrapresa. Risignificare, pertanto, rappresenta la possibilità di ridonare senso all'esistenza, in base alle esperienze riflessive ed all'attribuzione di valore. Così il sapere della vita si espande nel rivedere i propri vissuti alla luce dell'incontro e del riscontro con le nuove situazioni esistenziali.

Tutto ciò, tuttavia, resta impresa disperata se la dimensione della verità è relegata a semplice ricerca della verità. L'istanza della verità non è semplicemente una richiesta del sapere della scuola e del sapere dell'università, e quindi delle domande dell'intelletto. Il domandare è più ampio dello stesso susseguirsi delle domande stesse. Questo sia perché « i quesiti non sono un aggregato di monadi (...) L'ulteriore domanda è risolta con la risposta soddisfacente di un'ulteriore intelligenza(...). Ciascun atto successivo completa e sana le deficienze dei precedenti »³³, sia perché dietro le domande resta insondato il senso stesso del domandare.

Per questo il costituirsi e definirsi della verità dell'esistenza parte dalla domanda del cuore, come esigenza di senso ed in quanto tale è domanda che esige una risposta. E la risposta non può essere rappresentata che dalla sorgente della vita, dato che - « sono gli uomini che devono avvicinarsi alla sorgente, per attingervi l'acqua pura; la sorgente non si sposterà certo per andare ad abbeverare tutte le creature »³⁴.

²⁹ F. SAVATER, Etica come amor proprio, tr. it., Laterza, Roma-Bari 1997, p. 92.

³⁰ F. SAVATER, A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare, tr. it., Laterza, Roma-Bari 1997, p. 12.

³¹ E. MORIN, La conoscenza della conoscenza, tr. it., Feltrinelli, Milano 1989, p. 43.

³² Cfr. G. MOLLO, La conquista della coscienza, Ed. Morlacchi, Perugia 2001, pp. 12-14.

³³ B. LONERGAN, L'intelligenza. Studio sulla comprensione dell'esperienza, tr. it., Ed. Paoline, Alba 1961, p. 210.

³⁴ O.M. AIVANHOV, La pedagogia iniziatica, tr. it., Ed. Prosveta, Fréjus Cedex 1991, p. 127.

In tale ricerca i saperi della scuola, dell'università e della vita - nella loro diversità di modi, ma complementarità di fini - convergono nel sapere esistenziale, come arte del saper vivere. Per questo il modo di giocare, studiare, ricercare, esercitare una professione, fare sport, rappresentano lo stesso modo di partecipare ed amare. Solo compartecipando, condividendo e facendosi corresponsabili possono venir messi a frutto e possono renderci felici tutti quei saperi per cui ci entusiasmiamo ed attraverso i quali ci relazioniamo. Da tale principio deriva la priorità dell'uomo sul lavoro e della vita sul sapere, perché il lavoro risulti attività significativa ed il sapere sia sempre passione rigeneratrice.

In tal modo nel sapere della vita confluiscono e prendono forza e significatività i saperi della scuola e dell'università, considerando la basilarità di quello che Fromm descrive come apprendimento esistenziale, fondato sull'essere quale azione produttiva e rielaborativa³⁵. Per questo è in esso che può ritrovarsi e ridefinirsi la centralità della persona, in quanto l'apprendimento va inteso come una dimensione essenziale della vita stessa, come le relazioni interpersonali, la spiritualità o la sensibilità estetica³⁶.

7. Sapere e coscienza

La convergenza dei saperi - all'interno di un mondo frammentato e disperso - può avvenire solo nel soggetto. Questo a patto che si tratti non solo del soggetto percipiente e conoscente, ma di quel soggetto d'intenzionalità e di responsabilità che è la persona. Per questo la convergenza è al centro, là dove avviene l'attribuzione di significati e l'azione trova riscontro ed intenzionalità: nella coscienza.

E' la coscienza, infatti, che in quanto "organo di senso" attribuisce valore agli eventi, costituendosi di volta in volta come memoria etica. E' la coscienza che racchiude nell'intimo l'interpretazione di riscontro personale ed il rimando esistenziale. Per questo la coscienza è come una rete, fatta dal filo della materia, intrecciata dall'energia della forma, che l'evolversi dello spirito configura nel tempo. Così avviene il rispecchiamento fra il potere del mondo interiore e la spazialità del mondo esteriore. Da qui quella la visione dell'universo, verso la quale ogni concezione del mondo si pone come mezzo e strumento di conoscenza.

Il sapere della coscienza rappresenta in tal senso un sapere di sintesi, che si presenta dopo il lungo percorso dell'analisi, quando la strada della ragione sembra interrompersi e solo l'intuizione riesce a cogliere il senso delle cose e del tempo. Ecco perché con Pietro Ubaldi si può concordare nel sostenere che « la sintesi unitaria dell'io non avviene solo sul piano organico-psichico, ma anche nel più alto piano spirituale »³⁷.

E' nella coscienza intenzionale, pertanto, che il sapere acquista il suo senso profondo, in quanto scaturente da quell'atto del conoscere che è sempre sintesi dinamica della relazione strutturale del soggetto all'ambiente.

Questa la via che ci sta davanti, quella della conquista di una coscienza planetaria, compartecipe e corresponsabile di tutto ciò che per chi crede è il creato e per tutti è il comune mondo della vita. In tale direzione si stanno muovendo le avanguardie dello spirito, considerando che la fisica moderna ha compiuto un grande passo in avanti

³⁵ Cfr. E. FROMM, Avere o essere?, tr. it., Mondadori, Milano 1977, pp. 48-51.

³⁶ Cfr. S. PAPERT, The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer, Harvester Wheatsheaf, London 1994, p. 132.

³⁷ P. UBALDI, La nuova civiltà del terzo millennio, Ergo, Roma 1949 p. 392.

verso quella concezione del mondo d'interconnessione e compartecipazione con tutto, indicataci anche dai mistici orientali. Così la meccanica quantistica, abolendo la nozione degli oggetti fundamentalmente separati, ha introdotto il concetto di partecipazione in sostituzione di quello d'osservatore, tale da far ritenere necessaria la stessa inclusione della coscienza umana nella descrizione del mondo ³⁸.

Conclusione

La riflessione sul valore del sapere rimanda imprescindibilmente alla funzione di tutti coloro che si sentono in vario modo investiti del compito di educatori.

Prospettare il senso e la funzione del sapere come valore e come risorsa, richiede che di tale senso se ne facciano portatori tutti gli educatori. In questa logica i "saperi dell'educatore" si pongono tra il "saper fare" ed il "saper essere"³⁹, in quanto solide campate di quel lungo ponte che, attraverso il progettare, conduce a tutte quelle forme di autonomizzazione e personalizzazione che richiedono, per essere attivate e conquistate, attestazioni di esemplarità e condivisioni di significatività.

Alla base di tutto ciò deve esserci quella che Tolstoj definisce "scienza di come vivere"⁴⁰ e che Wolfgang Brezinka delinea come "abilità a vivere", comunicata da modelli di riferimento significativi, considerato che « l'istruzione razionale sui valori e sulle norme non serve a nulla, se mancano i legami emotivi con le persone amate in quanto portatrici di valori »⁴¹.

Per questo il "sapere di Cassandra" non è credibile, in quanto profetizzato in un contesto distratto e sordo. Il "sapere di Arianna" non emancipa, perché legato ad un filo, senza il quale non diventa possibile orientarsi autonomamente. Il "sapere di Penelope", diversamente, è un sapere emancipante e liberante, in quanto basato sulla condivisione e fortificato dalla forza dello spirito, ma soprattutto perché sapere coraggiosamente speranzoso e consapevolmente emancipante⁴².

E' in tale quadro di riferimento che il sapere pedagogico acquista la sua basilare importanza. Si tratta, infatti di un sapere funzionale all'essere della persona, in quanto opportunità per divenire. Si potrebbe dire che sia un sapere come via al sapere, in maniera tale da non alienare in tale percorso di crescita e di sviluppo l'uomo da se stesso.

In tale percorso, che rappresenta il tragitto della vita stessa, è pur vero che l'essere umano si trova ad essere come disperso nell'oceano dell'incertezza, stando in arcipelaghi di certezza, come sostiene Edgar Morin. Tuttavia, l'oceano può essere colto e percepito come tutto ciò che ci circonda e che pertanto rappresenta la dimensione dell'essere della vita, in cui tutti siamo immersi. E' così che questa dimensione onnicomprensiva può esser colta anche come grembo dell'amore divino, che riesce ad incarnarsi di volta in volta attraverso le varie forme ed i molteplici modi dell'amore evangelico. Allora, nell'incertezza di fondo che ci lasciano i diversi saperi, allora quel sapere racchiuso nel senso del nostro essere al mondo può dare valore e forza al nostro quotidiano impegno ed alle nostre grandi speranze.

³⁸ F. CAPRA, Il Tao della fisica, tr. it., Adelphi, Milano 1982, pp. 162-163.

³⁹ Cfr. M.T. BASSA POROPAT - F. LAURIA, Professione educatore, Ed. ETS, Pisa 1998.

⁴⁰ L. TOLSTOJ, Diari, tr. it., Longanesi, Milano 1980, p. 543.

⁴¹ W. BREZINKA, L'educazione in una società disorientata, tr. it., Armando, Roma 1989, p. 24.

⁴² Cfr. G. MOLLO, A scuola di valori, Ed. Porziuncola, Assisi 1996, pp. 293-294.

