

Gabriele Boselli

Teorie della conoscenza come fondazioni dei programmi (?) scolastici

0. Intenti di questo studio

Esprimo qui di seguito alcune delle idee sviluppate nell'ambito del progetto "Idea di persona" in corso in Emilia-Romagna, varato dal Direttore Generale Lucrezia Stellacci su proposta di Agostina Melucci e mia.

In generale il progetto si propone di esplorare in modo approfondito i presupposti culturali, epistemologici e pedagogici - talora non del tutto esplorati - di ogni teoria progettuale che ri-trovi la propria fondazione filosofico-pedagogica su una delle idee più grandi concepite nella storia dell'Occidente: quella di soggetto (e di persona in particolare).

Il progetto muove da riflessioni sul significato di unità della persona e di unitarietà del sapere attraverso lo sviluppo di nuclei tematici come conoscenza e coscienza, concetti di competenza e apprendimento, esperienza e suoi campi, cura e accoglienza, continuità e discontinuità, piani personalizzati, differenza e diversità, documentazione e portfolio. Il piano complessivo di ricerca deriva dalla tesi per cui personalizzare significa lasciar essere la persona, accompagnare ciascuno a conoscere, a sapere e ad avere cura di sé, ad acquisire coscienza della propria differenza e diversità entro la comunità, a essere aiutato a maturare uno sguardo prospettico. Centralità della persona dunque come tensione verso la piena configurazione del volto che è - contro la maschera - autenticità maturata nel confronto con l'altro, con le strutture della conoscenza e con la storia.

Nella parte qui di seguito illustrata dello studio complessivo si dà per assunto che un programma scolastico, o come diversamente potrà chiamarsi un manifesto della comune intenzionalità scolastica nazionale, debba disporre come fondazione di una teoria della conoscenza. Si formula quindi una delle possibili teorie del conoscere, non psicologista, come anello di giunzione fra la persona e i saperi. Si vedrà come la prevalente didattica moderna abbia sinora formulato programmi scolastici presupponendo i contenuti e le tecniche del conoscere alla coscienza del soggetto; non solo, quest'ultima pare non l'abbia vista proprio. In tal modo, il prescindere di un programma scolastico da una esplicita teoria della coscienza e del conoscere può aver finito con l'annegare la persona nel gran mare dei contenuti, con il promuovere conoscenze senza soggetto e discipline senza discepolo. La persona che impara a sapere di sé, e con sé del mondo, è da riconoscersi come il soggetto essenziale (generativo) e necessario del conoscere; prescindere ne pregiudica ogni possibilità di conoscenza autentica.

*Uso prevalentemente il verbo **conoscere** in quanto ciò di cui si tratta indica essenzialmente azione, attività soggettuale/intersoggettuale di disegno continuamente riconfigurato di mondi; scrivo **conoscenza** quando mi riferisco a quell'immenso patrimonio dei saperi dell'uomo che l'attività scolastica dovrebbe portare a condivisione, ricostruzione e almeno un poco a ri-creazione.*

1. Il non-capire consapevole come luogo dell'assunzione di coscienza

Appare dunque necessario che un programma scolastico nazionale (o come potrà chiamarsi) abbia ed espliciti una teoria della conoscenza. Si sceglierà quella più vicina alla storia intellettuale cui si appartiene ma una ci vuole; non sceglierla e soprattutto non denunciarla vuol dire solo nascondersela o nasconderla o far mancare al programma il nesso con le soggettualità che vi dovranno entrare. L'ambiente gnoseologico da cui prende le mosse quella che qui si propone è denunciabile nell'evoluzione fenomenologica della tradizione idealistica. Kant, Husserl e Gentile vi sono individuati come gnoseologie di riferimento.

A nostro avviso - di noi promotori del progetto "Idea di persona" - questa deve partire dal "Non ho capito!" che dice il ragazzo (e magari anche l'insegnante o l'estensore di programmi) quando si accorge che il lavoro della sua mente non è sufficiente ad accogliere situazioni o discorsi eccedenti le sue possibilità di precomprensione (abbozzo in base al progetto), inquadramento, categorizzazione, analisi ed elaborazione, generando così alla coscienza un senso di disagio. Il non aver capito è sempre di un soggetto cosciente intorno a qualcosa che la sua coscienza ha eletto ad argomento di attenzione, ha costituito come zona del campo di espansione mentale della persona. "Non ho capito" non si dice a proposito di ciò che ci è estraneo, irrelato né da parte di chi non è e/o non ha coscienza di sé. Chi non sa di sé non sa né di aver capito né di non aver capito. Oppure presume di aver capito tutto.

Il non-capire - lo sappiamo dai tempi di Socrate - è il primo approdo dell'autocoscienza, di quella coscienza interna che si costituisce prendendo contatto con il limite (interno? esterno? comunque sentito come tale). Io sono colui che *non* sa certe cose, che *non* capisce altre cose, che *non* riesce a configurare adeguatamente la massa di fenomeni materiali e immateriali che si prospettano alla presa di coscienza del "mondo", qui intendendo per mondo il complesso delle cose percepite nell'attualità della coscienza.

La conoscenza è il sentiero, storicamente sedimentato e diuturnamente reinverato da tutte le scienze, che raccorda l'io a quel campo globale di fenomeni che come mero io non è credibile, che gli si configura intorno e che questi sceglie (o è indotto a porre) come argomento *intero* del suo conoscere.

1.1 Il conoscere come viaggio formativo della coscienza nel mondo

La conoscenza è la forza gravitazionale dell'intelligenza umana storicamente formatasi che porta una coscienza a entrare in una relazione più razionale (inquadrata dall'attività "legislatrice" del sapere costituito) con il mondo, intendendo ancora per mondo l'insieme delle relazioni che la coscienza trascendentale dell'umanità (qualcosa di simile all'io-penso kantiano o alle categorie husserliane dell'intersoggettività) intrattiene con le sue rappresentazioni culturalmente consolidate, con l'universo dell'esserci. Di lì, da questa espansione della coscienza nell'altro-da-se deriverà l'oggettualità del mondo ovvero l'esser il non-solo-io oggetto di operazioni di coscienza; fuori di questo movimento non vi sono altri oggetti.

Ho capito! Questo afferma il ragazzo (e qualche volta anche l'uomo maturo) quando vede attenuarsi il grado di dissonanza tra l'esser-ci, la struttura del proprio pensare e la percezione di adeguatezza al campo di fenomeni attraversato. Solitamente egli crederà allora che l'immagine disegnata nella propria mente corrisponda alla realtà intrinseca degli enti e degli eventi rappresentati e magari anche delle relative figure logiche, sottratte alla loro strumentalità e implicitamente accreditate di "esistenza" autonoma, ipostatica.

1.2 Coscienza versus.....

Un programma scolastico propone una visione del mondo o avvia la persona a farsi una visione del mondo? O prospetta alla coscienza della persona campi attraverso cui prendere ulteriore coscienza di sé e in cui esprimersi?

Chiamo “coscienza” l’atto oscillante ma sempre originario e intenzionale dell’avvicinarsi e del prender le distanze da se stessi e dalle cose per guadagnare un razionale (relativamente stabile e puntualizzato) sentimento di sé e una forza di protensione che faccia guadagnare un inserimento autonomo nel mondo; per lunghe vie la coscienza potrà pervenire a farsi scienza, verità (Hegel, *Fenomenologia*, 1806). La coscienza non conosce il riposo, poiché è vocata a conoscere, fuoriuscire da sé, trascendersi, è *volto che non può che attivamente volgersi ad altro*. Non è la cosa della maggior parte degli psicologi o il dato tanto amato dalla sociologia positivista; in pedagogia fenomenologica non è pertanto materia “fermabile” (il movimento le è essenziale), oggettivabile.

Nulla, nemmeno il mondo della natura, può essere *assolutamente* presupposto alla coscienza. Questa si autocoglie nel cogito, in un atto intenzionale (in tensione verso...) immediatamente donativo di posizione (relativa) e senso nonché fonte di significati. La coscienza volgerà in conoscenza con il prender lucidamente e razionalmente (secondo l’architettura dei saperi) parte a un mondo che viene pensato - pur nella progressiva consapevolezza delle lenti di lettura - come originalmente offerentesi.

Nonostante tutte le relativizzazioni improprie, le riduzioni e le messe in parentesi, coscienza è l’avvertire sempre e comunque il legame necessario del vivente con il vissuto, entro un atteggiamento fenomenologico percepito più sensatamente, alla luce di una ragione che la pedagogia come scienza filosofica indirizza a essere sempre più forte.

Non credo all’attuabilità del tentativo del primo Husserl di isolare la coscienza pura mettendo tra parentesi ogni oggetto cui essa si rivolge; non credo nemmeno alla sua purezza come esito possibile di una radicale *epoché*. La coscienza, per essere pura, dovrebbe muovere da un’apertura totale e ogni sguardo umano ha sempre più o meno grandi chiusure e improprie curvature d’interesse.

La coscienza vorrebbe un rapporto immediato con le cose stesse, ma tra essa e le cose le opacità sono tante e sono alteranti, per cui se anche qualcosa ci si propone (quasi) originalmente non si potrà che assumerlo per come esso si dà e non per ciò che si vorrebbe poter presumere che fosse. Per questo la riduzione fenomenologica non è mai finita. La coscienza introduce la conoscenza come “coscienza di” “intorno a”: si fa coscienza trascendentale (pre-conoscenza, ma non solo) quando perviene attraverso se stessa a un sentimento del limite. Avvia alla conoscenza quando, consapevole dell’esser-ci, fuoriesce dal non-conscio (o forse dal dopo-niente) attraverso atti di intensione all’oltre (Heidegger).

La coscienza avvia alla conoscenza quando trattiene il soggetto dal non perdersi nei fatti decentrandosi da sé fino a perderne nozione; quando lo fa riflettere sugli atti, assumere consapevolmente nuove disposizioni, sapere ulteriormente di sé, autoeducarsi attraversando plurali campi di esperienza.

Nonostante il grande lavoro di molte scuole e università intellettualmente autonome, grandi masse di umanità tardo-moderna si perdono nella narrazione (meglio chiamarla telenovela) dell’epoca, perdendo coscienza di sé e non acquisendo conoscenza del mondo. Il mondo (non il mondo-in-sé ma il mondo-all’umanità) viene posto solo come lo scenario preconstituito di una conoscenza “oggettiva” ovvero prescindente da ogni coscienza, senza soggetto, prefabbricata, epistemica, astorica, artificiosa,

strumentale.

1.3 Soggettualità come fattore originario dell'intenzionalità del conoscere

La vulgata prevalente nelle scuole e nelle università presenta ancora un quadro di conoscenze epi-stemiche, che stanno sopra il fluire degli eventi e dell'attività rappresentatrice dei soggetti individuali e collettivi. Produce conoscenze artificiosamente sospese dal complesso e mutevole campo intenzionale delle soggettualità come dalla pluralità e dalla mutevolezza delle pro-tensioni verso l'alterità.

Ogni domanda e ogni risposta sono sempre risposta di qualcuno, e questo qualcuno va posto onestamente, disinteressatamente in discussione insieme al suo dire. Ma occorre anche non esaurire l'impegno nel soggetto della domanda, se non altro perché anche il nostro modo di guardarlo è soggettivo e potrebbe essere viziato da necessità di autogiustificazioni; soprattutto perché, oltre a noi e al nostro interlocutore, forse il mondo attende di essere conosciuto, attende da sempre (e attenderà per sempre) di svelare il mistero della sua verità originaria. Penso che ogni atto di conoscenza - e ogni conoscenza intesa come stratificazione storica di conoscenze, disciplina - sia derivato dalle proprie radici, partigiano, intenzionato e intenzionante. Soprattutto quando vi sia l'ingenua convinzione di esser di fronte alla "cosa in sé" (fenomeno rappresentativo in rapporto a un contenuto, costituito essenzialmente da una direzione verso un oggetto e poco d'altro) l'atteggiamento epistemico non epistemologico fa smarrire coscienza e conoscenza. Tale oggetto potrà essere o no "reale"; esso è inizialmente percepito non come "la cosa rappresentata" ma "*la cosa*"; poi - se andrà bene - verrà la consapevolezza del suo essere solo un epifenomeno.

La formulazione brentaniana dell'intenzionalità del conoscere conduce, attraverso Husserl e Heidegger, a ritrovare nei relativi atti conoscitivi una compresenza di alterità e quasi-immediatezza. Husserl ha costruito sull'intenzionalità la sua prima dottrina del conoscere: si conosce non primariamente come rapporto all'io, ma - postcartesianamente - come relazione di un io-noi alla cosa incognita e in sé e per sé inconoscibile. L'intenzionalità non sarà solo il carattere di ogni fenomeno psichico (Brentano), ma del fatto di coscienza e del fatto noetico o intellettuale; sarà ciò per cui il dato sensitivo s'informa di una significazione e si oggettualizza per il soggetto come oggetto significante una intenzione del primo. L'intenzionalità è tendersi verso l'oggetto su di una linea di trascendenza; nel trascendersi il *soggetto non può lasciare indietro se stesso ma senza l'atto del trascendersi un se stesso autentico non può nemmeno avere autenticamente luogo*. L'ancor prevalente didattica tardomoderna (quella dei vecchi programmi) pretende invece che il soggetto dimentichi se stesso per apprendere senz'altro la *verità senza soggetto* delle *discipline senza discepolo*. Si pensi ad esempio ai curricula De Mauro del 2001.

Certo, in fenomenologia la soggettualità è resa altra da ogni oggetto e ogni oggetto è alterato da ogni soggetto; tutto è variamente in-teso da tutto (Ceruti). Mentre il fatto psichico è un fatto eminentemente soggettivo, la noesi è nel primo Husserl rapporto "visuale", "immediato" all'altro, all'oggetto e alla cosa. Per il secondo Husserl e per Heidegger non vi è nulla di immediato e ogni atto intenzionale richiederà la fatica della liberazione dall'indichiarata intenzionalità ambientale, attraverserà pericolosamente e faticosamente un complesso e insidioso terreno di indichiarate e oggettivistiche mediazioni anonime.

1.4 La persona che sa risalire dalle parvenze ai fenomeni

L'evidenza percepita come tale è prevalentemente oggi quel che deriva dalla manipolazione, un prodotto industriale, un trucco del non-pensiero per le sue massimborsaggioni. Il sistema informativo globale insegna e rappresenta quotidianamente il mito dell'evidenza. Contro le ultime "scuole del sospetto" si tratta di far credere che l'oggetto A, B o C si autodia e si automanifesti *originalmente e immediatamente* alla visione della coscienza.

Nella tradizione idealistica e fenomenologica, l'evidenza non è data assolutamente ma intrattivamente, si coglie attraverso atti di limitata e parziale riduzione dell'accidentale. *Non è l'imporsi della cosa in sé ma il frutto faticoso di una attiva azione di apertura al diretto ma curvato e sfuggente mostrarsi dei fenomeni.* È l'atto del lasciare che ciò che si manifesta sia (il più possibile) autenticamente visibile, possa divenirlo con il minimo di interventi esterni al soggetto che conduce le operazioni conoscitive. Proporre scientificamente e pedagogicamente qualcosa come evidente comporta sempre, a mio avviso, il dovere della presentazione delle cose negli esplicitati limiti del loro incontrarsi con il soggetto.

In ambito pedagogico il lasciar vedere si sviluppa nel lasciar essere, che non è lasciar perdere ma costruire un orizzonte di attesa che il soggetto avverta come chiamata a esperire se stesso nel confronto con scenari di evidenze senza consistenza, e di evidenze più consistenti, dove però mai l'evidenza sia posta come indipendente dal soggetto che l'avverte e/o la presenta come tale.

1.5 La persona costituisce la propria prospettiva sul mondo

Poiché non abbiamo accesso al mondo ma alla nostra plurintenzionata coscienza dello stesso, dobbiamo costruire e pedagogicamente aiutare a costruire un'immagine di collegamento stabile tra questa e il complesso dei fenomeni. Senza una costituzione del mondo e della sua cultura c'è solo psicologismo.

Il maestro coopera alla costruzione soggettuale delle strutture ideali del mondo (le uniche cui si possa avere accesso diretto) verso cui l'alunno è inteso a partire dalla progrediente coscienza trascendentale del mondo intenzionato. La costituzione non è solo uno statuto; è anche e soprattutto un'indagine in quanto pone continuamente nuove questioni.

Le discipline, memoria dell'umanità riferita a una varietà di regioni ontologiche, tradizioni interpretative, sono la versione debolmente sedimentata, scolastica della costituzione trascendentale. Per conservare questo carattere devono essere aperte ai soggetti e al fluire degli eventi, gettarsi nel mondo.

Ancora, chiamo mondo l'insieme delle relazioni che la coscienza trascendentale (dell'umanità come del singolo) intrattiene con le sue rappresentazioni culturalmente consolidate, con l'universo formalizzato dell'esser-ci. Mondo è il complesso *intero* delle cose percepite nell'attualità della coscienza e che della coscienza è il riferimento, la terra.

L'oggettività del mondo - l'instinguibile mito positivistico - non è l'in-sé e il per-sé; è inverabile come l'esser oggetto di operazioni di umana coscienza; fuori di questa non vi sono altri oggetti, almeno per quel che riguarda una delle specie abitanti il terzo pianeta di questa stella perduta in uno dei bracci secondari di questa piccola galassia.

1.6 Invitare a conoscere l'essenziale

Abbandoniamo, per correre a ritrovarle ogni tanto, per gioco, le concezioni arcaiche del conoscere come atto contemplativo (la creatura che guarda il creato come

all'interno di un unico tempio) o penetrativo (quell'*andare alla cosa stessa* che sedusse anche tanta parte della fenomenologia del primo Novecento). ***Ci resta l'andare; la cosa stessa non ci (ci, non c'è) è mai stata.*** Conoscere è dunque imparare come acquisire uno spazio di inerenza all'essere che non sta ma cui siamo (Semerari), divenir consapevoli di un essere-al-mondo, partecipare di ciò senza di cui l'essere non è più tale, ciò che è necessario affinché l'essere viva. Significa abitare la terra natia, la casa in cui si vive, la lingua in cui si risiede; ma anche essere aperti a ciò che schiude al trascendimento dallo stato, alla pienezza senza fine di un senso intenzionale. Il verbo conoscere si oppone intrinsecamente a ciò che non appartiene al campo percorribile al soggetto dell'essere, a ciò che aliena, che demolisce il proprio abitare fisicamente e culturalmente la terra, ciò che blocca il distendersi intenzionale del soggetto o – pedagogicamente - ne canalizza sintagmaticamente i percorsi di autoeducazione.

Conoscere è l'heideggeriano ***“sbocciare da se stessi” a un mondo che non è solo un prodotto dell'attività rappresentativa dell'io, ma che tale non sarebbe se l'io non fosse.*** E' conoscenza essenziale quel sapere che avvicina il soggetto all'argomento fino al rendersi presente di quel che è remoto, quel che porta all'apparire, al generarsi in evidenza autentica dell'ignoto entro l'ambito di ciò che è noto.

Lasciar conoscere è far agire il sapere che apre, lascia che gli enti e gli eventi cognitivi accadano senza irretirli in tassonomie, è creare reti non vincolanti di rapporto intellettuale con il mondo.

Conoscere è approssimarsi alla quasi-identità profonda (trascendentale) di soggetto e oggetto nell'Intero. Far cogliere al primo una prossimità/identità originalmente ignota a lui stesso e che non può scoprire senza attraversare la foresta della cultura, senza aver passato i campi dell'esperienza *scientifica e poetica* del mondo.

La conoscenza non sorge solo dall'evidenza; nasce anzi dal superamento critico dell'evidenza, da uno sforzo, che nasce dal profondo, di guardare alto e largo; e lontano, ***e gratuitamente.***

Da Platone a Kant, a Husserl, ad Heidegger, a Gentile **la conoscenza è dell'essenziale**, non delle cose ma degli atti di significazione, dei principi (organizzazioni relativamente stabili di nessi di relazionamento tra fenomeni), di ciò che, dentro la parola e fuori dalla chiacchiera, riduce le parvenze e apre il soggetto a rappresentarsi originalmente (ma anche adeguatamente) il mondo.

La scuola può/deve offrire un orizzonte storico *affidabile almeno quanto incerto*, per l'intelligenza dell'essere: offrire dunque **conoscenze e saperi** (costellazioni di conoscenza) essenziali in quanto lasciano essere anziché trasmettere statuti di ciò che la cultura dà per essente. Se il conoscere che si impara a scuola non fosse in primo luogo interpretativo dell'essenziale, del gratuito o - direbbe Massimo Pomi - dell'inedito, sarebbe chiacchiera, introduzione al culto del Nulla. Edith Stein ci ha indicato come la conoscenza non sia mai uno sterile, industriale prodotto automatico di operazioni tecniche ma qualcosa di imprevedibile, di mutevole, di vivo, di fecondo, di generativo di sapere ulteriore.

Conoscere è ***tenere in attività il nucleo generativo di regioni gnoseologiche***, è trasparenza delle relazioni di tutta la gamma possibile dello sviluppo del sapere stesso.

Le discipline sono atti di costruzioni del sapere di lungo respiro; portano a pensare le cose non solo come sono oggi ma come sono state e probabilmente muteranno, indipendentemente dal loro utilizzo immediato e prossimo venturo. Direi che laddove la competenza (parente impoverita della conoscenza) risiede nella cultura dell'“utile”, l'essenziale abita in quella della “fondazione”; dove la competenza è “saputa”, la conoscenza è **sapere in-finitamente in atto.**

1.7 Additare l'inattingibile *verum*, mostrando storicità e relatività di ogni conoscenza

Ogni atto del conoscere come atto di configurazione di un soggetto individuale o collettivo dipende dal soggetto attore e autore, dalla particolare conformazione della sua struttura categoriale generale e disciplinare; è inerente (e deve guadagnare inerenza) rispetto a ciò di cui tratta; è influito dal campo e dal tempo in cui il soggetto e l'argomento della sua ricerca sono inseriti. Quando gli innumerevoli atti di conoscenza si addensano e si stabilizzano in forme scientifiche e disciplinari l'interna dinamica di relatività non vien meno ma semplicemente si articola storicamente e si complessifica.

Additare la relatività non è insegnare il relativismo, scettico e gravitazionalmente nichilistico: la prima riconosce i valori delle conoscenze che si formano e si rigenerano continuamente e ne individua il diverso grado di fondazionalità (mai assoluto, invero). Il secondo insegna magari inintenzionalmente che non solo non vi sono valori di conoscenza sciolti da soggetto e contesto ma che non ve ne sono per nulla e la conoscenza della specie umana è un caotico succedersi e incrociarsi di proposizioni con mero valore di teatro.

Pedagogicamente non possiamo guidare alla conoscenza annunciando che sarà un viaggio in cui tutti i porti che crederemo di vedere sono nulla e nel nulla che li costituisce svaniranno; ogni porto col tempo si cancellerà ma per qualche anno, secolo o millennio avrà fornito alla comunità umana un approdo affidabile, un valido punto in cui sostare prima della navigazione ulteriore.

Il valore di un atto conoscitivo è quello che si stabilisce e si consolida nella comunità degli operatori di conoscenza; anche se in seguito non verrà più condiviso, il suo valore permane come testimonianza di una configurazione generale o regionale del mondo che fondò validamente la visione di un gruppo limitato o dell'intera umanità di un'epoca.

Ai tempi di Tolomeo, "era vero" che il sole girasse intorno alla terra; ai tempi moderni "era/è (poiché non ne siamo del tutto usciti) vero" che spazio e tempo sono dimensioni indipendenti tra loro e dall'osservatore; tra mille anni saranno state vere le teorie cui noi oggi affidiamo la nostra visione del mondo e il nostro agire anche se diverse da quelle che allora saranno in auge.

In pedagogia, Socrate disserta ancora *per noi* sui viali di Atene, Emilio si aggira tra le sue foreste, Husserl tuttora impartisce la sua lezione a un Heidegger che comincia a pensarla diversamente.

Uscire dal riconoscimento di attualità da parte del contingente non è non essere mai stati, aver detto nulla, perdere di valore, entrare nel nulla: tutto ciò che è stato in qualche forma rimane e fonda, sostiene le conoscenze successive, anche se nominalmente antitetiche.

La relatività degli atti di conoscenza non è un difetto o tantomeno una preclusione a una presunta conoscenza veritativa: è al contrario una caratteristica essenziale di ogni atto autentico. Esplicitare che un argomento è analizzato e gestito da un certo punto di vista, che questo punto di vista appartiene a qualcuno che ha una storia e un volto (che si volge a), denunciare il contesto scientifico e materiale in cui avviene l'atto non è togliere valore ma attribuirgliene.

Additare la relatività non è dunque insegnare il relativismo, dottrina e pratica che mortificano la conoscenza. Contro la tesi secondo cui la relatività contraddirebbe l'idea di verità (non certo la verità-in-sé ma la verità-per-noi), direi che sia proprio l'individuazione delle coordinate di relatività a fornire un qualche appoggio alla

veritatività dell'atto conoscitivo o delle sue sedimentazioni storiche. Relativamente a un soggetto, a un argomento, a una cultura e a un contesto, l'indagine fenomenologica (epoché-reimmersione nell'esperienza-categorizzazione di ordine-teoresi e ritorno) perviene al maggior valore di verità onestamente presumibile nella nostra epoca. Introdurre secondo un approccio fenomenologico al problema *definitivamente insolubile ma necessario* del vero è condizione per attuare la conoscenza e invitare i giovani a far parte di tale festa.

2. Itinerari pedagogici del conoscere

La pedagogia in quanto scienza filosofica (1) partecipa del dibattito teoretico sulla conoscenza; in quanto scienza pratica deve - *in parallelo* - occuparsi di aiutarne il dispiegamento. Questo non verrà condotto come esposizione di un pre-pensato ma come discorso animato da tensori interni ed esterni; verrà portato oltre come percorso indagante, consapevole della prossimità a molteplici radici degli eventi, allocabili nella pluralità degli spazi e dei tempi. Un percorso di conoscenza (alias curriculum) fenomenologicamente non potrà essere una tassonomia (classificazione/archiviazione anticipata dell'esperienza intellettuale); sarà soprattutto una "spinta", un fascio di vettori che attraversando i portali delle strutture dell'intersoggettività (categorie, sistemi simbolici e costellazioni cognitive) riprenderà il carattere organico e armonico ma sempre in fieri e infinito del pensiero che si volge all'Intero.

I fini di ogni piano educativo non dovrebbero essere didatticamente elencati ma inter-rogati, cercati attraverso un discorso aperto fra i soggetti. L'essenziale - ovvero il contatto generativo tra un ragazzo e la cultura, la luce inestinguibile - sarà frutto di un incontro improgrammabile ma va tuttavia indicato con un cenno, un tratto magistrale invitante che consenta al soggetto di essere autore del suo incontro personale, **unico** con il sapere.

2.1. Nuclearità del ricordare

Noi nella scuola ricordiamo che ogni conoscenza è tale se è frammento di luce e, pur in dialogo con il mondo, guarda oltre ed è memoria di passi antichi, di antichi spostamenti da...a, dell'incontro con l'accidentale e l'essenziale dell'umanità e del proprio essere personale. E' sedimentazione di infiniti riverberi del passato come di atti intenzionali, di disposizioni all'oltre-sé; parimenti, ogni sentiero (curriculum) seriamente progettato è esito di migliaia di attraversamenti anche sulla stessa linea del territorio.

La scuola - tutta - è luogo di orientamento attraverso i saperi, ossia attraverso i testamenti intellettuali dell'umanità come è stata sino ad ora rappresentata. Da sempre il sapere viene dall'incontro tra la disponibilità ad apprendere di un soggetto e le offerte di conoscenza dell'ambiente in cui questi si forma. La conoscenza e l'educazione ideali sono quelle in cui le due componenti sono equilibrate, in cui l'ambiente ha rispetto dell'individuo, non ne totalizza la visione delle cose. Sappiamo sempre del mondo e di noi per ciò che ci viene detto; ma oggi fuori dalla scuola e - ma non sempre - dalle famiglie incapaci di filtrare il messaggio del sistema informativo globale, **i giovani sono indotti a ritenere che la conoscenza abiti non in interiore homine, secondo il grande insegnamento socratico e agostiniano, ma nell'interfacciamento costante alle reti di comunicazione.**

Le idee più alte sono nulla se non rivivono nella coscienza di un soggetto che le pensi **non replicandole ma ri-costruendole, costituendole a partire dalla prospettiva aperta dal suo punto di coscienza.** Non c'è spazio per il pensiero autentico

(personale, critico, creativo), né relazione trascendentale, quando uno dei soggetti è schiacciato sotto il peso della cultura fabbricata per le masse, quando - ad esempio - l'atmosfera intellettuale è attestata sul "pensiero corto", un modo di pensare, di agire, di vivere che ha "ridimensionato i propri orizzonti", che utilizza come riferimenti il "mercato" e "il successo immediato".

2.2. Nuove/antiche fondazioni per non perdersi

La scuola è per fortuna da sempre il luogo della costituzione soggettivo-intersoggettiva della conoscenza, ovvero dell'essenziale, di un sapere alto e disinteressato, teso a costruire le fondazioni di un autentico pensare o a cercar di edificare addirittura le fondamenta. Ma sono ancora pensabili conoscenze "fondamentali"?

Dopo le lezioni di Nietzsche, dopo l'avvento della teoria della complessità e l'affermarsi dell'ermeneutica di radice fenomenologica, la cultura ipercomplessa e plurale del nostro tempo vive una piena e largamente, anche se non universalmente, riconosciuta crisi delle istanze veritative e di certezza; il nostro è - nell'alta cultura - il tempo della "crisi dei fondamenti". Non c'è più - abbiamo appena scritto - una base statica e immodificabile su cui fondare l'edificio del sapere.

Ma la pedagogia è da millenni organo di un sapere pensante e non può tradire la sua missione.

Una cultura non relativistica della relatività, articolata per snodi essenziali nasce e cresce nel più elevato grado possibile di sospensione dai poteri politici ed economici, nella massima fedeltà attuabile alla millenaria missione della scuola. Persegue la conoscenza (non il successo) sulla scia di antichi sentieri.

Essenziale a scuola significa infatti: inerente all'essere, ciò senza di cui l'essere non è più tale, ciò che è necessario affinché l'essere viva; significa la terra, la casa e la scuola in cui si sta, la lingua nella quale maestri e scolari risiedono; ma anche ciò che schiude al trascendimento dallo stato temporaneo delle coscienze e delle conoscenze. Il termine si oppone intrinsecamente ad "accidentale", ciò che non appartiene al soggetto, ciò che aliena, che demolisce il proprio abitare fisicamente e culturalmente la terra, ciò che blocca il distendersi intenzionale del soggetto o - pedagogicamente - ne canalizza gli itinerari di autoeducazione.

E' essenziale quel conoscere che avvicina il soggetto all'argomento fino al rendersi presente di quel che è remoto, lo porta all'apparire, al manifestarsi dell'ignoto entro l'ambito di ciò che è noto.

Allo sfaldarsi dei fondamenti, cosa succede? Come discriminare il grano dal loglio? Allora è tutto sullo stesso piano? Nessun libro è più "di testo" nel senso che non espone più l'incontrovertibile. Dalle ceneri del fondamento epistemico, sulla terra della tradizioni idealistica oggi reinverata dalla fenomenologia, può nascere la fondazione epistemologica, ossia una base dinamica, storica, mutevole, che non sovrasta secondo un preteso e privilegiato punto di vista avulso dal tempo in base al quale pretende di valutarlo ma neppure, camaleonticamente, si limita ad adeguarsi al tempo. Occorre un pensiero pedagogico aperto a prospettive ideali, a sguardi utopici, alla possibilità di pensare.

2.3. Insegnare a conoscere

Insegnare a conoscere avendo in vista non il successo ma la verità è invitare a pensare le cose non solo come sono oggi ma come sono state e probabilmente muteranno, indipendentemente dal loro utilizzo immediato e prossimo venturo. Le conoscenze

essenziali - saperi di libertà - valorizzano le diversità e le differenze, quelle minime danno a tutti qualcosa che è estraneo a ciascuno.

Il minimo offerto dalla didattica delle “competenze” è riduzionistico (riduce la complessità); l'essenziale trans-formativo e generativo (rispetta le condizioni dello sviluppo potenziale).

Il cambiamento degli sfondi culturali (dall'uni-verso al pluri-verso), scientifici (paradigmi della complessità), filosofici (afferinarsi della fenomenologia e dell'ermeneutica), economici (Mercato unico mondiale e nuove relative tensioni), ecologici (mutazioni del paesaggio e dei climi) e in un futuro prossimo anche genetici (biotecnologie) impone alla scuola e all'università di indicare gli orientamenti, le direzioni di senso, di riconfigurarle in un momento in cui anche soltanto l'accumulo quantitativo e la pressione qualitativa delle conoscenze e ancor più dei comportamenti inconsapevoli hanno ormai creato una massa critica e posto forse le condizioni per sviluppi “catastrofici”, nel senso thomiano di avvistamenti imprevedibili (implosioni nel nulla, guerre) come di evoluzioni su sbocchi tali da cambiare positivamente la qualità della vita e dell'educazione di buona parte dell'umanità.

Penso che dobbiamo promuovere una conoscenza non classificatoria ma che venga da sguardi aperti alla vita e alla cultura e sia volta all'essenziale: dunque pluralistica, interpretativa, regionale, aperta sul possibile, indeterministica, epistemologica.

2.4 La cultura scolastica prevalente e la pratica alternativa

La cultura scolastica è in parte attardata; in parte troppo avanti rispetto all'epoca. E ciò è fisiologico.

Attardata perché nonostante l'idealismo, la fenomenologia, la teoria della complessità e le rivoluzioni della fisica e della matematica, le tavole dei saperi su cui abbiamo studiato e su cui corriamo il rischio di portare a studiare le nuove generazioni sono ancora quelle delle grandi “certezze” del Positivismo. Se da parte dei docenti più aggiornati non si manca di far cenno alla teoria dei quanti o alla linguistica di derivazione ermeneutica, i programmi e le programmazioni sono ancora interne a uno scenario tardo-moderno. L'immagine del mondo è ancora sostanzialmente monolitica e “conciliata”, non tiene conto delle tensioni e dei dilemmi radicali che attraversano la società e la conoscenza di inizio secolo. Il tardomoderno culturale della cultura scolastica prevalente pensa a scienze che stanno sopra (e fuori) la relazione tra i soggetti e i fenomeni. Sempre meglio comunque della cosiddetta *knowledge society* (mai nome fu più improprio), che è dominata dalla moda (nell'accezione statistica) del non-pensiero.

Troppo avanti perché il registro intellettuale in cui avviene la comunicazione diretta alle masse è ancora estremamente elementare, premoderno, alieno da ogni religione che non sia quella del denaro ma articolato per miti: il mito dell'auto, l'altare da cui parlano gli oracoli (la TV), l'eroe tardomoderno (non più lo scienziato come in età altopositivistica ma l'imprenditore). Il lessico è molto più elementare, la sintassi rozza; il congiuntivo non esiste quasi più.

La conoscenza da ri-costruire nelle scuole e in qualche università di cultura non commerciale potrà invece essere epistemologica, un discorso-su, condotto-da, nel qui e nell'ora (Heidegger) del suo concreto farsi proprio per riuscire a guardare il lontano e l'oltre. La cultura in cui offrire essenziali spazi di forma alle nuove generazioni potrebbe recuperare l'idea husserliana - presente soprattutto nella *Crisi delle scienze europee* - di saperi non separati dalla concretezza del soggetto conoscente, dai suoi tempi e dai suoi luoghi, saperi che - parlando a lui - dicano di lui. Un sapere (H. Arendt) plurale come sono plurali gli esistenti. Un sapere (M.

Heidegger) non espressivo delle ontologie universalistiche imposte dal mercato mondiale delle idee di successo ma prodotto gratuitamente, interrogando nella propria lingua **l'intero attraverso ogni frammento** e saldamente poggiando i piedi sulla terra natia.

2.5. Conoscere come articolazione sintatticamente estesa del possibile

Uno dei tratti essenziali della pedagogia delle discipline scolastiche vertenti sul mondo fisico è nell'idea che nelle scienze umane come in quelle del mondo fisico non si debba far luogo a una meccanica (classica) che spieghi la successione degli eventi in base a meri rapporti di causa ed effetto ma che **li racconti usando tutte le categorie offerte dalla nostra sintassi**. Non si tratta di negare il concetto di causa ma di farlo agire insieme a tutti gli altri: fine, tempo.... attenuando il determinismo, l'idea che di necessità le cose procedano nel modo che è stato spiegato o "dimostrato". E di usare tutti i modi verbali, condizionale e congiuntivo compresi.

L'idea di *dimostrazione* è particolarmente indicativa della mentalità di chi ritiene di possedere la verità come *adaequatio intellectus et rei* e di essere in possesso di strumenti per una sua trattazione incontrovertibile, rispecchiante i nessi "oggettivi" tra i "fatti". E - mi auguro solo fuori dalle scuole - il sapere fattualizzato riesce a celare il suo non esser altro che una favoletta di successo.

2.6. Luoghi di primato pedagogico del conoscere

Va realisticamente riconosciuto che nella prevalente cultura massmediologica e nella relativa appendice ufficiale costituita anche dalla parte tardopositivistica dell'ufficialità scolastica prevale l'immagine strumentalistica, baconiana della competenza, e non della conoscenza, come vero e unico scopo di tutta l'istruzione scolastica.

Ciononostante, la scuola-di-chi-insegna non deve perdere di vista il fine verso cui tendere, altrimenti rischia di essere strumento di riduzione, frantumazione e asservimento dell'intelligenza umana. Se l'attenzione è rivolta ad un **soggetto intero** che vive ed esperisce in un ambiente culturale, allora l'intero del soggetto va collegato *in modo attivo* all'intero della cultura. Certo la cultura (la conoscenza dell'umanità) è tutt'altro che unitaria; proprio per questo vanno ricercate trame, non analitiche né specialistiche, che sappiano connettere le varie declinazioni del conoscere. Ma il soggetto deve acquisirne un'immagine unitaria e questo è possibile solo ri-creandone le relazioni.

Le competenze non servono a "dominare", se non ai decisori delle competenze da far conseguire, agli altri lo promettono soltanto; costituiscono anzi le regole del dominio. Ma la complessità del mondo è solo parzialmente governabile con logiche "a cascata", lineari e deterministiche. Ogni autentico conoscere è sapere della libertà, è lasciare che la nostra mente lasci agire in se stessa le capacità di agire i soggetti e le cose; se non c'è apertura essenziale (originale), l'altro-dall'io non esiste se non come mero oggetto, è inesistenza dissimulata, parvenza vistosa di un nulla voluminoso e pesante.

2.7 Convertire le conoscenze in programmi

Un programma italiano di spessore europeo si disegna come visione dell'insieme, annuncio e additamento di scenari di conoscenza e saggezza che vengono dall'aver una terra (molte terre) e dall'accingersi ad attraversarne altre (programma come

prospettiva sul mondo). Richiede ai suoi costruttori ulteriori un impegno personale discreto di studio, di presenza e di testimonianza, una ricerca disinteressata (onestamente interessata), critica, emancipativa, una volontà di realizzare un laboratorio di produzione di significati e di sintesi disciplinari.

Un buon programma cerca di dar forza a un pensiero pensante (incessante, non prefabbricato, non tassonomico, che rifiuta la riduzione a fatto ma si vuole sempre in atto, infinito). Avviando una teoria condivisa della condizione umana postula una riflessione sul con-sapere delle condizioni di possibilità d'ogni sapere e delle sue forme storiche, senza pretese d'esclusione dei saperi non immediatamente inquadrabili.

Costruire un programma può essere inteso come operazione:
culturale (introduttiva e costruttiva di un orizzonte dello spirito europeo, delle sue conoscenze e dei suoi valori);

scientifica (inerente all'esperienza, epochizzante l'esperienza, relazionata alla letteratura, dotata di quadri teorici rigorosi, in dialettica con l'esperienza);
autonoma e laica ma attenta alla religione e alle varie forme di vita spirituale;
al servizio della persona (centralità della persona come "lasciar essere", ossia tensione verso la piena configurazione del volto che è - contro la maschera - autenticità maturata nel confronto con l'altro e con la storia).

aperta all'intersoggettività, nelle sue forme a priori e nella quotidiana relazione;
non universale ma fondata nelle tradizioni culturali, sul complesso dei fenomeni e le loro connessioni;

attenta nella critica ai valori correnti e nel perenne tentativo di riconoscimento-costruzione.

Le parti del programma sono allora in tal senso pensabili come introduttive a materie "su"; non epistemiche, ma epistemologiche, discipline "da", "intorno a", "attraverso". Come riletture a campo esteso di gnoseologie regionali, interpretazioni complesse di complessità inerenti sia alla disciplina sia all'argomento del discorso, nel loro incontrarsi.

La delineazione di un programma di studio innervato da una teoria della conoscenza non psicologista (la conoscenza è percorso essenzialmente filosofico) appare compito estremamente arduo: la varietà dei punti di vista da contemperare, le analisi, le dizioni e le contraddizioni sono immense e radicate nei secoli di una spesso nobilissima ma sterminata dialettica culturale. Le fonti del distendersi delle nuove generazioni verso l'avvenire sono difficilmente riducibili a un numero limitato di elementi costitutivi da additare; eppure è necessario almeno tentare di raccogliere tutta la ricchezza se si vuole un futuro ricco dell'intera storia del nostro continente. La scrittura, l'interpretazione e la traduzione locale di un programma nazionale sono, per chi i programmi li scrive e li applica, una magnifica occasione di coscienza e di conoscenza. Dovrebbe essere così per tutti. Il programma vero sarà scritto dai dirigenti, dai docenti e dagli alunni negli anni che verranno; le loro esistenze e la loro attività quotidiana di ricerca e insegnamento indicheranno l'avvenire. Fra i lavoratori della scuola vi è ancora un patrimonio comune di valori e di interessi; ciò li pone in grado di proporre la propria interpretazione del conoscere, dei valori e delle principali direzioni di senso della cultura europea. Ciò li mette in grado, tra l'altro, di confrontarsi criticamente con assiologie incentrate su interessi di altra origine. In questo scritto si è inteso solo additare alcune linee gnoseologiche, epistemologiche e pedagogiche con cui confrontarsi all'inizio e alla fine di un percorso di disegno programmatico.

2.8 Il conoscere come atto della persona

Un programma scolastico è una possibilità di visione che un'epoca prospetta a coloro che stanno iniziando a guardare il mondo e che lo abiteranno anche quando gli autori del programma saranno nell'Altrove. Anche per questo un programma dev'essere umile e proporre visioni, rese valide da una buona teoria della conoscenza (altrimenti sono incompatibili con il soggetto o aliene alla cultura), aperte all'interpretazione della persona in formazione.

Disegnati entro una teoria fenomenologica della conoscenza, i programmi scolastici potrebbero adeguatamente accompagnare la persona nella sua multiprepositiva relazione con il mondo, nella sua capacità di conoscere il mondo della natura, di riconoscere ed essere riconosciuta dagli altri umani.

La persona può divenire in modo pieno cosciente di intendere, volere, amare, generare; nonché di aver un tempo limitato e prezioso prima di finire una delle sue forme di esistenza. Persona è virtualità di essere, potenzialità, può essere soggetto di infinite possibilità autoattive. Persona è il soggetto in quanto ragiona-con, sa di esser uno nella molteplicità del proprio campo intenzionale; è a se stesso e agli altri e al mondo; ha un orizzonte di senso che continuamente si ricostituisce intorno a lui; aspira alla libertà-di e alla libertà-da. La persona può abbracciare, con la conoscenza, l'interezza dell'essere nella sua singolarità; costituirsi come unità inscindibile di mente, anima, corpo. Si realizza nella vita comunitaria ma non si risolve in essa; è influenzata dall'ambiente, ma non determinata. La soggettualità diventa capacità di pensare se stessa, di riflettere su di sé, di guardarsi come fosse altra persona.

Ci si riconosce soggetti attraverso la relazione con il mondo e attraverso capacità autoriflessive. L'io si fa soggetto, autore di una propria faticosa impresa di visione del mondo. Si è soggetti-persone quando si arriva a sapere di sé e a trascendersi nel senso di sapere ulteriormente di sé e del mondo in cui si è capitati. Il soggetto è, kantianamente, colui che esprime in modo autonomo e critico una propria visione del mondo scientifica, morale ed estetica, che abita il mondo in modo adeguato e tuttavia originale, coerente al proprio Volto.

Nota

(1) Penso che qualsiasi scienza, dall'antropologia alla fisica, quando riflette sulle proprie fondazioni, non possa non attraversare una fase filosofica, essere essa stessa filosofia.

Peraltro, non attraversare un momento di analisi, esplicitazione e costituzione filosofica comporterebbe il trascinarsi dietro le categorie della filosofia implicita alle convenzioni di ricerca della propria specialità scientifica, restare appesantiti da orpelli ideologici, nel senso di schemi, postulati e mode non posti in questione.

Bibliografia fondazionale

I.Kant, *Critica della ragion pura* (1787) ora in idem, Laterza, 1968

G.G.W Hegel, *Fenomenologia dello spirito* (1806) ora in La Nuova Italia, Scandicci, 1971

G.Gentile, *Teoria generale dello spirito come atto puro* (1916), letta in *Opere filosofiche* a cura di E. Garin Garzanti, Milano, 1991)

M. Heidegger, *Sein und zeit* (1926), ora in *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1980

E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (1938), Il Saggiatore, Milano, 1965

H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1985.