

ACCADEMIA

Formazione interdisciplinare in Matematica, Scrittura, Storia, Dante

Milano, 14 luglio 2011

CONOSCENZA E COMPIMENTO DI SÉ

Carlo Wolfsgruber

Quello che vogliamo iniziare oggi è un nuovo passo di una battaglia culturale che riteniamo decisiva. Lo si evince già subito dal titolo stesso di questo intervento.

È significativo che, all'inizio di una Accademia in cui si tratta di formazione interdisciplinare e in cui si avviano un discorso e una ricerca squisitamente didattici, si ponga un tema che stabilisce il nesso tra conoscenza e compimento di sé. Un'espressione, quest'ultima, che, essendo sinonimo di felicità, riguarda l'io, il mio io, l'io di ciascuno di noi e rimanda perciò a un contenuto di esperienza di cui non ve ne è altro più personale.

D'altra parte, ponendo questo tema, vogliamo semplicemente affermare che la conoscenza non è fine a se stessa. *Quisquis agit, agit propter finem*, e il fine della conoscenza – che rende ragionevole anche la fatica implicata in essa - è quell'incremento dell'io (compimento) che si documenta nell'incremento dell'autocoscienza.

La scelta stessa delle aree su cui lavoreremo è stata operata perché esse ci sono parse, più evidentemente di altre, capaci di far emergere l'unità del soggetto conoscitivo.

Le concezioni antropologiche che dominano nel contesto culturale in cui ci troviamo hanno un'ipotesi negativa sulla consistenza dell'io; non dell'uomo in genere come umanità, ma del singolo io concreto. Esse oscillano tra una sorda ribellione a se stessi (che si documenta in una quasi normale trascuranza dell'io, la quale poi, nei rapporti, si traduce in una facile e diffusa estraneità) e una remissiva accettazione di sé come goccia panteisticamente indistinta, se non per effimera emergenza, rispetto al mare dell'essere; quasi fossimo tutti descrivibili dall'aforisma di Andy Warhol proposto alla prima prova di maturità di quest'anno: «Nel futuro ognuno sarà famoso [sarà

se stesso] per 15 minuti».

La nostra concezione dell'io, invece, è tenacemente positiva.

Non seguiamo però le orme di Rousseau che immaginava la natura dell'uomo come originaria innocenza, corrotta poi dal condizionamento culturale; non intendiamo farci araldi o paladini di quel "buonismo" che ritiene possibile la crescita dell'io senza la fatica della conoscenza. Ci rifacciamo piuttosto a quella "solida" antropologia che è espressa da Dante nei suoi famosissimi versi: «Fatti non foste a viver come bruti, ma per seguir virtute e canoscenza» (*Inferno*, XXVI, 119.120).

La ragione

Il nostro giudizio sull'io si fonda sulla consapevolezza che l'uomo ha una sua natura originale e che questa natura è costituita secondo una positività irriducibile.

Non è scontato dire che l'io dell'uomo abbia una sua natura originaria perché, invece, esso è spesso letto come pura risultante di fattori antecedenti (e in questo caso l'educazione non sarebbe altro che l'analisi di tali fattori); per noi l'io è certamente condizionato, ma non è definito dai suoi condizionamenti: la spia di questo sta proprio nel suo insopprimibile desiderio (e capacità) di libertà, come ha descritto Vasilij Grossman nel suo romanzo *Vita e destino*.

La positività della natura umana sta innanzitutto nella specificità della sua ragione, che è esigenza di significato totale; ma proprio questa è spesso negata, cioè la ragione è ridotta nei confini che le assegna il dogma scienziata (razionalismo).

La specificità della ragione si documenta nella curiosità sconfinata del bambino, che nell'uomo diventa consapevole, la quale dimostra se stessa come inesausta apertura di fronte all'inesausto richiamo del reale. Il fatto che l'apertura della ragione sia inesausta non significa soltanto che essa non viene meno nel tempo, ma che il suo oggetto ultimo è inesauribile, perché è la totalità.

La ragione, perciò, secondo la nota espressione di Benedetto XVI, è veramente se stessa quando è disponibile a lasciarsi continuamente "allargare" dall'impatto con la realtà, riconquistando così ogni volta la sua natura originale.

La battaglia culturale, in campo educativo come in tutti i campi dell'umano, è dunque intorno alla concezione di ragione e, nel nostro lavoro di insegnanti, giochiamo innanzitutto l'opzione di cui parla il Papa.

Esemplificativamente: un testo letterario può essere analizzato esclusivamente alla ricerca delle sue componenti formali, senza che mai si instauri alcun dialogo tra l'autore e il lettore; la matematica può essere ridotta a definizioni e a formule da applicare senza che si intraveda in essa una grammatica della realtà (*video Dominum geometrizzantem*); la storia può essere ributtata in una sorta

di lontananza dove si perde ogni valenza di avvenimento significativo per sé e per la società, ecc. Ogni disciplina, così, diventa un particolare su cui ci si ferma per descriverlo e analizzarlo, senza che esso apra alla prospettiva di un più grande “racconto” della realtà e tanto meno alla direzione che la realtà ha in se stessa verso un’unità di destino. Perfino l’interdisciplinarietà può essere utilizzata come “politica” pedagogica, invece di essere leale obbedienza allo statuto della vita, che è interdisciplinare in sé.

L’esito di qualsiasi approccio ridotto è il nichilismo, che si documenta nell’incapacità del reale (e di conseguenza delle discipline insegnate) a destare vero e permanente interesse.

L’ideale e il compito

La nostra ipotesi di lavoro è che la scuola sia, per chi vi si impegna (docenti e studenti), luogo di educazione all’ideale, che si configura come compito, personalmente accettato, di fronte alla società e alla storia.

L’ideale, da questo punto di vista, indica una direzione che non fissiamo noi, ce la fissa la natura. Perseguendo questa direzione, anche con fatica, andando contro le onde, col passare del tempo, l’ideale si realizza. Si realizza in modo diverso da come uno se lo immaginava; sempre diverso, sempre più vero. Perciò bisogna cercare di conoscere l’ideale (la struttura della nostra natura) e non abbandonarsi all’immaginazione che è effimera, anche quando si consolida in forme stabili in forza di un potere acquisito.

Il nemico della nostra concezione educativa è proprio il potere, ogni forma di potere. Specularmente, essa ha la pretesa di essere verificabile esperienza di liberazione.

La parola compito indica altrettanto un’urgenza esistenziale, assimilabile a quel *furor* (furore erotico, poetico e profetico) che già dai greci fu riconosciuto come “divino-mania”. Il furore primo di un insegnante – che voglia essere educatore, non prima, non dopo, non accanto al suo insegnamento – è il compito che lui, come uomo, ha verso di sé, verso il suo soggetto stesso: capire che cosa esso sia ed averne rinnovata consapevolezza, cose peraltro impossibili a chi non si impegna con la realtà fino al suo significato.

L’insegnamento non è travaso (sia pur scaltro) di saperi, ma comunicazione per osmosi dell’impegno di sé con la totalità del reale in un particolare (disciplina), secondo quanto ci detta la natura della nostra ragione. In questo modo è annullata radicalmente ogni presunta neutralità della disciplina; un docente di matematica insegna necessariamente la “sua” matematica e il coraggio di dichiararlo è lucida autocoscienza e appassionata lealtà nei confronti dei propri interlocutori.

Prendiamo ora in considerazione il dettato dantesco.

“Fatti”

Intorno a questo participio si gioca la descrizione dell'io umano nel suo specifico.

Segno della qualità dell'attuale clima culturale (in cui è evidente la mancanza di ragionevolezza, quasi tranquillamente assunta addirittura come valore) è l'uso della parola io come termine quasi del tutto convenzionale, senza alcuno spessore, senza alcuna profondità di contenuto. Perciò, in questa temperie, viene in primo piano un giudizio sull'io che si riduce all'introspezione psicologica, alla gentiliana autotisi (atto o processo in cui l'io crea se stesso), oppure alla sua funzionalizzazione al divenire sociale, ultimamente definita dal potere, magari dello Stato.

Che cosa è invece l'io, quale è la sua irriducibile identità? In altre parole, qual è il contenuto maturo della sua autocoscienza?

Per rispondere usiamo lo stesso metodo di cui ci siamo serviti per definire la ragione, cioè guardare alla nostra esperienza, il che non è esercizio di introspezione, ma coscienza di un rapporto in atto con le cose e con se stessi.

«C'è forse in questo determinato istante un'evidenza sperimentalmente più grande, più affascinante, più tremenda di questa, che non ci facciamo da noi? In questo istante non esiste niente di più profondo e tremendo e nello stesso tempo di più evidente per me che non mi sto facendo io, l'essere non me lo do io. In questo istante ciò che è più mio è qualcosa che mi è dato. Dato: sono fatto!» (Luigi Giussani, *La libertà di Dio*, p. 20).

Non arrendersi a questa evidenza di dipendenza originale, mentre viene spacciato come conquistato affrancamento dell'io, è invece il suo più grave depauperamento, tanto che censura il fondamento di ogni crescita umana, di ogni esperienza conoscitiva e addirittura di ogni capacità critica. Siamo parlando della sorpresa di esserci: a tale sorpresa si sostituisce il risentimento perché si è o perché si è così.

Proprio l'esperienza conoscitiva ci documenta che c'è qualcosa nell'io, qualcosa di dato, che è diretto rapporto con l'Infinito, diretto rapporto con il Mistero, con Dio: questa è la vera identità dell'io, che viene prima ed è preponderante rispetto a tutti i condizionamenti, di qualsiasi sorta essi siano. Tanto è vero che l'atto conoscitivo con cui prendo coscienza di essere è il medesimo con cui prendo coscienza di essere fatto, ma è anche il medesimo con cui mi rendo consapevole della mia irriducibilità e della potenza che la mia ragione ha di risituare, attraverso l'incontro con le cose, me stesso nel cammino al mio compimento.

“Virtute”

Non allude ad alcun tipo di coerenza morale, bensì è la descrizione dell'uomo adulto (*vir*) che è

veramente se stesso (libero), cioè che obbedisce alla sua natura che lo urge al fine.

Questa urgenza è una spinta *ab intus* («*Omnis gloria filiae regis ab intus*», la grandezza dell'uomo che riconosce di essere fatto è dal di dentro di sé, dice il Salmo 44 al versetto 14), una spinta che è insopprimibile - anche se l'uomo può decidere di ignorarla, rinunciando così alla sua umanità -, una spinta che, in qualche modo, partecipa dell'energia con cui il Mistero ha creato tutto e mantiene nell'essere ciò che ha creato («*Rerum Deus tenax vigor*», dice S. Ambrogio in un suo Inno), una spinta che mi fa desiderare, che mi mette in movimento verso il reale, che mi fa essere curioso di tutto, che non mi fa escludere a priori nulla; anzi, proprio essa detta continuamente alla mia ragione la sua categoria propria, che è la categoria della possibilità.

Si tratta di una spinta e di una energia che continuamente mi fanno scoprire (e usare) la ragione come strumento per la mia ricerca del vero.

La natura stabilisce nell'uomo, in ciascun uomo, questa spinta all'uso della ragione; e in essa sta anche il criterio con cui la ragione vaglia, giudica tutto: si tratta di un criterio oggettivo e infallibile in vista dello scopo ultimo che è il compimento di sé, la perfezione, la felicità.

La Bibbia chiama cuore questo criterio originale, nativo, comune ad ogni uomo, in qualunque latitudine nasca, a qualunque cultura appartenga; lo chiamiamo anche “esperienza elementare”, cioè un fascio di esigenze (ed evidenze) originali di verità, di bellezza, di giustizia, di utilità, in una parola di felicità.

Ciò che costituisce il volto interiore dell'io è la sua drammatica sproporzione rispetto a queste sue esigenze originali, ma, nello stesso tempo, proprio essa è la scintilla che mette in azione il motore umano; prima di essa non si darebbe nessun movimento, nessuna dinamica umana e, perciò, nessuna dinamica conoscitiva.

Nel contesto di cui stiamo trattando, solo il *vir* è il *magister*.

La virtù di chi insegna, come già accennato, è dunque quella di essere prima di tutto un uomo che non dà per scontato il suo cuore: solo così potrà riconoscere e, in qualche modo, sfidare l'umanità dei propri allievi, con tutte quelle esigenze che li accomunano a sé, con tutto il desiderio di conoscenza, con tutta la ragione e la libertà che qualificano ogni uomo.

Anche il non-ancora-adulto ha già la sua umanità tutta intera (cuore), il maestro non ha il compito di supplirla, non è chiamato a sostituirla; egli ha invece quasi una funzione profetica, in quanto vede quello che l'altro è e di cui l'altro non è ancora consapevole. Il *magister* dunque riconosce e sa come far emergere alla coscienza dell'altro la sua natura.

Come questo avviene? Non è il rapporto con il maestro ciò che fa emergere il cuore dello studente; è il rapporto con la realtà che ha il compito di ottenere, ed ottiene sempre, questo. Il vero problema, allora, è che il maestro proponga la realtà, non un discorso sulla realtà. Egli contribuisce

all'incremento dell'autocoscienza del giovane non attraverso esortazioni, ma attraverso l'interesse per la realtà totale che muove lui. Il maestro ha a che fare con un particolare della realtà, con la sua disciplina; ma quella comunicazione di interesse totale non può essere giustapposta dualisticamente alla disciplina stessa.

«Non basta affermare che una cosa è interessante perché diventi interessante, non basta la parola “interesse” per creare interesse. Spesso siamo tentati di fare così. Visto che il bene è *communicativum sui*, ossia si trasmette per osmosi, nessuno può favorire negli allievi un interesse che lui non ha. Peraltro l'interesse c'è se opera anche dalla parte del docente: è *studium*, desiderio amoroso di conoscere, non riscontro compiaciuto di conoscenza acquisita. Così posso comunicare il mio interesse solo se sono in ricerca. Anche quando presento conoscenze acquisite e consolidate da una lunga pratica didattica, devo riscoprire insieme ai miei alunni – con una esperienza nuova – il significato di quello che insegno» (Eddo Rigotti, *Conoscenza e significato*, p. 94).

Il *magister* offre il suo sapere perché esso alimenti nei più giovani lo *studium* di un particolare della realtà perché in quel particolare si riflette la positività e la bellezza dell'essere; solo questa esperienza fa prendere coscienza all'altro “della” capacità (che viene prima “delle” capacità) del proprio essere uomo.

“Canoscenza”

«La conoscenza è un incontro tra un'energia umana e una presenza. È un avvenimento in cui si assimila l'energia dell'umana coscienza con l'oggetto» (Luigi Giussani, *Il senso religioso*, p. 10).

Ogni cammino di conoscenza prende l'avvio da un incontro, dall'imbattersi in qualcosa di nuovo, di reale, che è dato, che non dipende “da” noi, anche se – nel processo conoscitivo – verrà scoperto e posseduto come fatto “per” noi.

Qual è dunque la dinamica conoscitiva innescata da tale incontro?

L'inizio è l'accettazione del dato in quanto dato, perché c'è. Questa apparente passività costituisce la prima attività umana di fronte alla “cosa” (*res*) che, con il suo stesso esserci, si dimostra gravida di ciò di cui il soggetto umano ha somma esigenza: l'essere reale. «L'uomo afferma veramente se stesso solo accettando il reale, tanto è vero che l'uomo comincia ad affermare se stesso accettando di esistere: accettando cioè una realtà che non si è data da sé» (*ivi*, p.12).

Non si può saltare, dandolo per scontato, questo primo passo: senza di esso, non sarà più possibile il coinvolgimento totale – ragione e affezione – dell'io. In qualche modo, coincide con la «meraviglia» da cui Aristotele nella sua *Metafisica* (982b-983a) sostiene prendere avvio ogni filosofia.

Non può filosofare sulla vita uno che non accetta, cioè non ama, la vita!

Senza questa primigenia accettazione, il dato non si dimostra alla coscienza come presenza, ma come puro fenomeno, nel rapporto col quale l'unica possibile interazione è la proiezione di quel che si sente o di quel che si pensa (è ultimamente una forma di violenza). Ogni presenza è come se non ci fosse e la sua inevitabilità tante volte è percepita come minaccia.

Nella cultura attuale non è ovvio che la stessa realtà materiale sia percepita come una presenza; più normalmente la si ritiene, in qualche modo, esistere solo nell'uso strumentale che il soggetto può farne (ancora una volta è violenza). Evidentemente in tale orizzonte, non può realizzarsi né la dinamica del segno, cioè il rimando alla totalità che sola soddisfa la ragione, né quella dell'impegno affettivo, che è esigenza imprescindibile della libertà.

Riconoscere il dato come presenza è, invece, la scoperta consapevole che esso è così altro da non essere mai riconducibile al già conosciuto, al già saputo; esso è sempre una novità imprevedibile ed imprevedibile.

La conoscenza quindi non solo inizia, ma poi anche procede secondo la dinamica che è descritta dalla parola avvenimento. «È una irruzione del nuovo che rompe gli ingranaggi, ciò che mette in moto un processo», sosteneva Alain Finkielkraut, proprio parlando di conoscenza.

«Diceva Péguy: “Quello che c'è di più imprevedibile è sempre l'avvenimento”. Un avvenimento cioè è “qualcosa” che improvvisamente s'introduce: non-prevedibile, non-previsto, non-conseguenza di fattori antecedenti. La parola più accostabile ad “avvenimento” è infatti “caso”; la parola “caso” definisce qualcosa la cui presenza non si spiega ai nostri occhi che la guardano. Un avvenimento è allora, possiamo dire, qualcosa di puramente e ultimamente casuale per la nostra ragione, per le nostre capacità. Anzi, per la nostra capacità di indagine e di presa, un avvenimento è tale proprio in quanto è inafferrabile, ha qualcosa che sfugge ... [È] qualcosa che penetra nell'orizzonte e nell'atmosfera della mia esistenza come un meteorite strano, estraneo, senza che io lo possa prevedere e quindi, ultimamente, capire, poiché l'imprevedibile non è nemmeno comprensibile». (Luigi Giussani, *Un avvenimento di vita cioè una storia*, p. 478). In questo contesto, comprendere è quel rinchiudere in schemi la “cosa”, che Péguy bollava come tentativo di «esaurire l'evento»; conoscere invece è quella dinamica inesauribile in cui si afferma ciò che sempre Péguy chiamava «la sovranità dell'evento».

Solo la conoscenza per avvenimento dà significato positivo al tempo, il cui valore non è più l'accumulo di saperi destinati ad essere dimenticati, bensì la possibilità in atto di una novità continuamente esperita. Per sua natura, infatti, il dinamismo conoscitivo non si arresta, si apre alla conoscenza di altro e, ad ogni passo, l'uomo subisce quel contraccolpo affettivo in cui prende sempre più coscienza di sé, del suo bisogno di essere e del suo compito.

Come l'affezione umana tende a realizzarsi nel possesso, così la conoscenza: «Ciascun

confusamente un bene apprende / nel qual si quieti l'animo, e disira; / per che di giugner lui ciascun contende» (*Purgatorio*, XVII, 127-129).

La conoscenza nell'uomo non è mai l'asettica presa d'atto dell'oggetto, ma si invera necessariamente in quel possesso che risitua l'io nel suo rapporto con la totalità dell'essere e quindi di fronte a se stesso e al proprio destino. Io sono più io perché c'è la *res* che conosco.

L'oggetto veramente conosciuto viene così utilizzato non più in funzione meramente strumentale, ma ideale, cioè, in un certo qual vero senso, "adorato", come si adora il "tu".

Il possesso si realizza attraverso una immedesimazione con un'alterità ed è proprio in questa fatica che trova il suo giusto ruolo anche l'immaginazione dell'uomo. Qui – e solo qui - l'immaginazione si fa, per così dire, sinonimo di intelligenza e di semplicità, cioè di capacità di "vedere" le implicazioni di una presenza.

«Tutta la natura dell'uomo è protesa a immedesimarsi, cioè a esprimere l'unità originale, nativa, lo scopo ultimo di realizzazione che qualifica tutto il moto, il movimento della natura. Anche l'uomo, come tutto il movimento della natura, spalanca gli occhi al presente, si apre al presente; riconosce, cioè accetta, si assimila al presente, ama il presente selezionando il più e il meno [è il giudizio: l'autocoscienza è sempre anche coscienza critica del reale]. Perciò, il cuore dell'uomo è il centro della realtà perché quello che avviene in tutta la realtà nel cuore dell'uomo diventa autocoscienza ... L'uomo è l'autocoscienza di tutto. Per questo non può trattenersi prima dell'ultimo confine: [trattenersi] sarebbe proprio l'alternativa all'uomo come autocoscienza del tutto, della totalità» (Luigi Giussani, *L'autocoscienza del cosmo*, pp. 38-39).

Questo scopo ultimo di realizzazione, che qualifica il movimento del reale e che si fa cosciente nell'io, è quello di cui parla S. Paolo in Rm 8, 22-23, quando dice: «Sappiamo bene infatti che tutta la creazione geme e soffre fino ad oggi nelle doglie del parto; essa non è la sola, ma anche noi che possediamo le primizie dello Spirito, gemiamo interiormente aspettando l'adozione a figli, la redenzione del nostro corpo». Esso è anticipato nell'esperienza presente, passo dopo passo: sono momenti della stessa natura del fine (della fine), sono un anticipo del compimento totale.

Tali momenti sono assimilabili ad un'esperienza di contemplazione, come se il velo che nasconde la totalità si alzasse improvvisamente e uno di schianto intravedesse, in un punto, la totalità. È questo che il vangelo chiama «il centuplo quaggiù», ma è questa anche la verifica dell'autenticità di ogni percorso conoscitivo: l'esperienza in cui l'io è così potenziato nella sua autocoscienza da pregustare l'ideale, cioè la corrispondenza tra la sua ragione e la realtà (*l'adequatio rei et intellectus* di S. Tommaso).

Può così accadere, per ogni docente e per ogni studente, quello che avvenne a Paul Klee quando, sbarcato in nord Africa, si accorse, per la prima volta (e ogni volta è la prima volta) dei colori, ed

esclamò: «Il colore sono io». L'itinerario conoscitivo è segnato da momenti in cui l'uomo può dire: «La matematica sono io, la storia sono io, Dante sono io, la scrittura sono io».

Solo per questo vale la pena di fare scuola!

La libertà

La condizione necessaria, anche se non sufficiente, per questa educazione alla ragione è la libertà di tutti i soggetti implicati. Educare significa riconoscere all'altro la sua libertà, cioè la sua capacità di adesione alla realtà e perciò sfidarla; e la libertà va sfidata con delle ragioni adeguate. Questa sfida esige dal docente l'instancabile tensione ad aderire alla categorialità dei propri studenti.

Perciò, quasi alla fine di questo intervento, mi permetto di formularvi quest'unica domanda: quali "spie" individuate nella vostra didattica per verificare – ad ogni livello di scuola – il cammino dell'autocoscienza dei vostri studenti?

La struttura comunitaria del sapere

La conoscenza, così come l'uso adeguato della ragione, è sì personale, ma non solitaria avventura. Certamente non lo è per il vero scienziato, il quale nella sua ricerca, non perde mai di vista il dialogo e il confronto con tutta la comunità scientifica in cui si riconosce e che lo riconosce.

«Non sono preoccupato per la socializzazione, non è un nostro problema. Il problema è che non si insegna da soli, anche perché non si riesce; e nemmeno si impara da soli.

Il soggetto educante è sempre un noi. [...] Questo è un punto da tenere presente: non possiamo immaginare semplicemente di salvare noi stessi nel rapporto educativo, mentre il resto dei nostri colleghi ... [...] La scuola è un'opera comunitaria. [...]

Il primo punto è una comunità; comunità che è indispensabile per costituire il progetto. Il progetto va elaborato tra i docenti. Non vuol dire che non è opportuno che ci sia uno che si incarica di una proposta sintetica, ma i docenti devono comunque riviverla, riappropriarsene, farla loro, ridiscuterla profondamente. Altrimenti non si realizza» (Eddo Rigotti, *Conoscenza e significato*, pp. 57-59).

La disponibilità a questa dinamica comunitaria non è l'ultimo aspetto in cui si deve giocare la libertà dell'insegnante: il «*gaudium de veritate*» di cui parla S. Agostino nelle sue *Confessioni* (X, 33) è sempre anche gioia dell'essere insieme.