

50 anni di Cidi 1972 – 2022

Per una scuola di tutti

18 ottobre 2022

Spazio sette Libreria, Roma

Il sapere è plurale

Mauro Palma

«Amate la giustizia voi giudici della Terra», così l'edizione della Conferenza episcopale italiana traduce il primo verso del *Libro della Sapienza*, il quale, più avanti – alla sesta terzina – afferma «La sapienza è uno spirito che ama l'uomo». La Sapienza, quindi, verso l'agire della Giustizia; la Sapienza che tende e aiuta a tendere una mano alla condizione umana.

Siamo forse più abituati a un'altra accreditata traduzione che così esprime il concetto: «Amate la giustizia, voi che governate il mondo» e le due diverse traduzioni si riflettono nell'immagine del *governare* come azione propria del *rendere* giustizia – non è certo «fare» il verbo che si addice alla giustizia.

Del resto, quel primo verso ci è anche consegnato dal Poeta, nell'espressione latina che si presta a questa unità di traduzione e lettura, attraverso le luci delle anime del XVIII canto del Paradiso che si compongono a formarlo:

*Mostrarsi dunque in cinque volte sette
vocali e consonanti; e io notai
le parti sì, come mi parver dette.*

*'DILIGITE IUSTITIAM', primai
fur verbo e nome di tutto 'l dipinto;
'QUI IUDICATIS TERRAM', fur sezzai.*

*Poscia ne l'emme del vocabol quinto
rimasero ordinate; sì che Giove
pareva argento lì d'oro distinto.*

Nella grande rappresentazione del *Buon Governo* di Siena sarà Ambrogio Lorenzetti, a proporre simbolicamente il legame tra la Sapienza, la Giustizia e, aggiungerà, la Concordia. Proprio mettendo a coronamento il primo versetto del *Libro della Sapienza*. È una immagine a cui sono legato per averla più volte proposta quale simbolica interpretazione dell'esercizio della Giustizia. L'ho proposta – in questi miei quasi ventidue anni di due incarichi, prima europeo e poi italiano, volti a ridurre la distanza tra principi e diritti consolidati nelle Convenzioni internazionali e nelle Costituzioni nazionali e la loro effettività nelle prassi dei diversi luoghi di privazione del bene «inviolabile» della libertà personale.

Nell'affresco di Lorenzetti la Giustizia è seduta in trono ed è più maestosa delle altre figure; tiene una bilancia che è però regolata, sopra di lei, dalla Sapienza. Dalla bilancia discendono due corde – due fili, cioè due legami – che vanno a dare significato e indirizzo alla Concordia, figura posta a livello della terra, poiché non è una virtù, bensì l'obiettivo che l'esercizio sapienziale della giustizia deve raggiungere. È la Concordia a dare indicazione alla processione delle ventiquattro figure che rappresentano le città del territorio senese; è più grande di esse, ma è sul loro stesso terreno.

La rappresentazione simbolica nella sua verticalità ci consegna una Giustizia il cui esercizio è regolato dalla Sapienza e deve produrre Concordia; sarà quest'ultima a distribuirlo, orizzontalmente nel territorio e le stesse figure territoriali, più avanti nello svolgersi della narrazione dell'affresco si daranno la mano in circolo. Non è, quindi, una giustizia punitiva, tanto meno vendicatrice, ma sapienziale e la stessa bilancia non sta a indicare una misura retributiva tra mali e punizioni corrispondenti alla ricerca di un impossibile equilibrio, sempre asimmetrico tra aggressione subita, male sofferto e punizione dell'autore, a cui molte rappresentazioni successive e soprattutto molto dibattito del presente ci hanno assuefatto. La bilancia indica piuttosto il necessario equilibrio tra l'esercizio della giustizia distributrice, regolatrice in termini di proporzione dei rapporti pubblici, e quello della giustizia commutativa che regola in equità aritmetica i rapporti tra singoli.

È una immagine di Giustizia relazionata al destino delle persone verso cui tende il suo esercizio e che comunque è regolata da un principio del sapere. Qui si apre però proprio la riflessione sull'immagine della Sapienza, su quale sia la sua fisionomia, su quali elementi dissimili compongano la sua apparente unità. La conosciamo produttrice – sempre nel *Libro della Sapienza*, 8, 7 – delle virtù cardinali e ciò spiega il suo sovrastare la Giustizia, ma la sua fisionomia sfugge nell'iconografia. Se non per due aspetti: quello del libro, che anche nella raffigurazione di Lorenzetti compare nella sua mano sinistra e che richiama la solidità della conoscenza, cioè dei saperi, e a volte quello dello specchio, generalmente attribuito della Prudenza, che nell'accompagnare la Sapienza ha una prioritaria interpretazione di tipo religioso nell'immaginare il riflesso della sapienza divina.

Ma anche un'altra interpretazione può aggiungersi. A me piace interpretarlo come capacità di costruzione di uno sguardo interno connessa con altrettanta capacità di riflettere anche lo sguardo esterno. Così interpretata, la Sapienza indica la lettura della realtà esterna e, quindi, di una rete di conoscenze che divengono effettivi saperi, e la costruzione, attraverso di essi, della propria riflessione, come persona che sa leggersi e sa leggere. Perché il saper leggere è strettamente connesso al saper leggersi e l'uno ha bisogno dell'altro in una continua connessione.

La Sapienza è sempre plurima, come plurale è ogni accezione del sapere, perché, così come già Aristotele (nella *Etica Nicomachea*) la definiva, distinguendola dalla saggezza, ha la connotazione della «più perfetta delle scienze», non avendo per oggetto l'atteggiamento

dell'uomo – proprio del «discernere le cose che per l'uomo sono buone e cattive» (VI, 5, 1140 b, 4-6) – bensì ciò che riguarda la capacità di leggere e interpretare ciò che da esso prescinde. Ha una connotazione necessariamente plurale e al contempo paradigmatica: deve saper cogliere gli elementi immutabili nelle mutevolezze del mondo in cui l'uomo è posto, perché così il suo agire possa essere, appunto, sapienziale.

Proprio questa sua connotazione plurale dovrebbe oggi portare alla stretta connessione tra sapienza e saggezza individuale, perché non sono più separabili. Solo il recupero della capacità di interpretare ciò che lo specchio verso l'esterno ci fa vedere per rendere visibile il nostro specchio interno e, quindi, per dirigere saggiamente il nostro agire.

La costruzione della sapienza possibile in grado di riflettersi nella saggezza necessaria, che è quella della consapevolezza e della responsabilità civica, richiede innanzitutto la costruzione di ambiti d'indagine, di approfondimento e di studio che sappiano trovare le reciproche connessioni, ben più degli elementi che li separano. L'organizzazione disciplinare dei saperi, che pur porta a grandi passi in avanti nei diversi settori specialistici, comporta sempre il rischio della perdita di una visione generale e dell'approfondimento solo settoriale delle conoscenze. Se è vero che l'indagine strettamente disciplinare è utile nell'ambito della ricerca specifica, è altrettanto vero che spesso non si accompagna con una visione complessiva del proprio ruolo sociale e del contributo che ogni ambito del sapere deve dare alla costruzione del pensiero critico. Il rischio è quello che Michel Foucault leggeva, indubbiamente con una certa iperbole, nell'organizzazione disciplinare come premessa per «l'ordine delle cose» e dunque di un disciplinarismo sociale.

Credo che ancor più nella scuola, intesa come luogo di strutturazione di un proprio schema di conoscenze e di una propria capacità di analisi fondata sui saperi, il compito di contribuire alla consapevolezza attraverso l'acquisizione dei saperi richieda di non seguire rigidamente l'ordine disciplinare, bensì di porlo sempre in questione perché le incertezze e le connessioni sono in grado di dare elementi di conoscenza costruttiva ben al di là dei tecnicismi interni alla disciplina stessa.

L'attenzione disciplinare deve così rivolgersi prioritariamente ai bordi delle discipline, alle loro connessioni reciproche, alle zone di intersezione, piuttosto che rimanere centrato sul loro corpo nucleare. Poiché i saperi devono essere visti come realtà interconnesse in un arcipelago e lo sguardo verso un arcipelago non è interessato a indagare le singole isole che lo compongono – o comunque non solo a questo – bensì è rivolto a leggere il fatto che esse sono in relazione, esprimono un legame, costituiscono, appunto, un arcipelago. Sono le zone di confine gli ambiti della conoscenza costruttiva.

Del resto, da sempre, la conoscenza ha una metafora privilegiata: quella della navigazione', dall'andar per mare di Ulisse al navigare nella rete Internet. E la navigazione è capacità di riconoscere orientamenti e relazioni in un 'tutto' apparentemente indistinto: il mare non è, infatti, vuoto, ma è fecondo di isole e le isole non sono indipendenti l'una dall'altra, perché

appartengono a famiglie di similarità, ad arcipelaghi, appunto, ciascuno dei quali non è soltanto l'insieme che le contiene, è la rete che le connette e che le rende interagenti e dialoganti. Riconoscere gli arcipelaghi disciplinari, cogliendo le differenze di ciascuna isola dalle altre, ma al contempo ponendo in relazione queste specificità, per leggere appartenenze comuni: questo è l'obiettivo di una riflessione sui contenuti che i saperi propongono. Una riflessione che non disegna la costruzione delle conoscenze in termini di progressivo accumulo di informazioni, bensì come acquisizione progressiva di strumenti di interpretazione e comprensione, personale, sociale e culturale.

Questo è lo specchio verso l'esterno in grado di riproiettarsi verso l'interno. E – permettetemi – questa è la linea lungo la quale ricordo ci si è più volte ritrovati in quei momenti di riflessione corale che sono stati i Convegni del Centro d'iniziativa democratica degli insegnanti, di cui oggi insieme festeggiamo i cinquanta anni¹.

Ma quali sono gli aspetti che connotano un sapere – che sappia essere plurale – e, quindi, quali elementi debbono essere da noi acquistati affinché si possa almeno afferrare il nucleo della sua struttura, del suo essere comunque isola? Credo che possano essere riassunti in tre aspetti essenziali. Li indico come il *testo*, il *linguaggio* e lo *strumento*.

Già in una immediata accezione, infatti, una disciplina ha i suoi testi, cioè le sue fonti di riferimento, dispone di un proprio linguaggio cioè di proprie strutture grammaticali, utilizza strumenti concreti o concettuali per esprimere la propria dimensione operativa e per renderla utile anche in contesti diversi. La tessitura tra queste tre dimensioni fornisce un criterio per individuare le aree dei saperi disciplinari – così come indica una linea lungo cui costruire un percorso di insegnamento e di apprendimento.

La dimensione testuale deve a sua volta essere considerata in più modi: quella dei testi che hanno storicamente costituito, e tuttora costituiscono, il fondamento dell'orizzonte speculativo e concettuale dell'individuo nella nostra civiltà; quella dei testi a cui una disciplina guarda come espressione compiuta e irrinunciabile della propria attuale organizzazione e a cui attribuisce conseguentemente un ruolo decisivo nella trasmissione del proprio assetto; quella dei testi intesi come fonti a cui una disciplina si riferisce nel suo costruirsi. Tra le fonti non includo soltanto quelle documentarie scritte o iconografiche, ma anche tutti gli altri 'testi' dalla cui lettura discendono indizi per la costruzione di un sapere. Per questo anche il territorio e il cielo sono testi da osservare, leggere, comprendere.

In questa molteplice accezione, i testi presentano varie possibilità di rinvenimento di segni, di loro decodifica e interpretazione; e offrono le basi per lo sviluppo di indagini e di nessi concettuali che travalicano le stesse finalità originarie per le quali sono stati concepiti. Il rapporto con i testi è più centrato, in tal modo, sul rapporto personale: dai testi si costruiscono

¹ M. Palma, *Formazione e scuola*, in "1925/2015, 90 anni di cultura italiana. Treccani", Roma, 2015, pp. 261 - 276

propri percorsi e successive acquisizioni di conoscenze e nozioni all'interno di un sapere che non è mai definito e chiuso.

Mi piace pensare che, per esempio, la lettura delle relazioni che legano i personaggi che Raffaello rappresenta ne *La scuola di Atene* possa costituire un testo per la costruzione di un sapere. Vi sono, infatti, visualizzati i legami disciplinari, le gerarchie che il contesto storico-culturale dell'epoca stabiliva tra i diversi ambiti. Occorre saper leggere anche quel «giovane che sale le scale» e che sembra metaforicamente indicare la prevalenza degli studi filosofici verso cui egli si dirige lasciando alle spalle quelli scientifici da cui proviene. Una corralità che, al di là della valutazione che noi oggi possiamo dare in ordine alle prevalenze, rappresenta un mondo interpretativo che occorre saper leggere: un testo su cui costruire il proprio sapere disciplinare.

Così come vorrei però che un giovane che costruisce la propria consapevolezza attraverso i saperi sappia leggere la grande rappresentazione ripetitiva dell'installazione *Odyssey* che Ai Weiwei ha realizzato per Palermo nel 2017 dove la ripetitività di elementi indica l'importanza algoritmica della costruzione iconografica, metafora di un presente dove la relazione sociale è regolata da un criterio assunto come assoluto: il neutro, oggettivo algoritmo. Ma dove il loro essere elementi tratti dai campi profughi e stilizzati nella loro essenzialità indica la drammaticità della concretezza di ciò che tale supposta neutralità produce. Una metafora dello scenario disciplinare di oggi.

L'attenzione alla *testualità* aiuta a definire il perimetro entro cui ricostruire un sapere disciplinare e anche il suo possibile superamento. È tuttavia un criterio da coniugare agli altri due: i linguaggi e gli strumenti. I linguaggi disciplinari rinviano alle proprie grammatiche, cioè alle caratteristiche specifiche con cui esse organizzano i propri "segni" siano essi linguistici, iconici, osservativi. Devo conoscere la grammatica della natura per comprendere un territorio, così come devo saper interpretare le regole della prospettiva per ricostruire mentalmente l'ambiente riprodotto in un quadro o come, ovviamente, devo conoscere le regole di un linguaggio – naturale o simbolico – per esprimermi con esso ed essere compreso dall'altro da me, sia che esso sia una persona, sia anche che sia un automa esecutore.

L'aspetto grammaticale di un sapere si è andato molto attenuando in molte pieghe della trasmissione dei saperi stessi, negli anni recenti, spesso contrapposto impropriamente alla libertà espressiva, quasi che questa non debba essere regolata da criteri grammaticali che la rendono pienamente comunicativa e anche utile sul piano riflessivo. Penso al complesso rapporto che esiste nella composizione musicale libera, improvvisata e l'acquisizione di familiarità di base con gli elementi corpuscolari della musica e credo che anche l'espressività libera segua regole grammaticali che la rendono coerente con l'espressività voluta. Anche la sequenzialità di figure di *Odyssey* segue una regola grammaticale.

La terza dimensione è quella che spesso viene dichiarata più carente nel nostro Paese dalle indagini internazionali sugli apprendimenti e sulla loro persistenza nella comunità adulta, anche e soprattutto, per la incapacità di trasferire le conoscenze apprese in contesti diversi. Questa è la dimensione che definisco *strumentale* dei saperi: il loro fornire capacità costruttive che prescindano dalla singolarità di quanto appreso per riportarlo alla pluralità di una multi-concretezza che permette di comprendere ambiti diversi, anche non precedentemente immaginati. Questa capacità strumentale ha a che vedere con le interferenze positive che gli avanzamenti di un settore del sapere hanno sugli altri settori: una sorta di eco che coloro che hanno responsabilità di costruzione di percorsi di insegnamento e di apprendimento devono abituare a far cogliere perché sono costruttori di quel sapere plurale a cui più volte mi sono riferito.

Mi piace ricordare come Lev Tolstoj in *Guerra e Pace*, nel descrivere il flusso degli eventi della storia, faccia riferimento alla sistemazione del calcolo infinitesimale che proprio negli anni immediatamente precedenti alla scrittura del suo romanzo trovava la sua sistemazione: «Questo nuovo ramo delle matematiche, sconosciuto agli antichi, ammettendo nell'esame dei problemi del moto le quantità infinitesimali, cioè quelle per le quali si ristabilisce la condizione principale del moto (la continuità assoluta), per ciò stesso corregge l'inevitabile errore che la mente umana non può non fare esaminando le unità separate di moto invece del moto continuo. Nella ricerca delle leggi del moto storico accade precisamente lo stesso. Il moto dell'umanità, scaturente da un'infinita quantità di volontà personali, si compie continuamente. La comprensione delle leggi di questo moto è lo scopo della storia. Ma per comprendere le leggi del moto continuo, somma di tutte le volontà degli uomini, l'intelligenza umana ammette delle unità arbitrarie, discontinue».

Qui ambiti disciplinari diversi si incontrano e formano una eco produttiva di una comprensione più complessa.

Mi sono soffermato su queste tre dimensioni di ogni sapere che sappia rispecchiarsi verso la costruzione di una consapevolezza personale e di una capacità interpretativa documentata e critica che è il presupposto dell'agire democratico; del contributo che ognuno di noi è chiamato a dare per essere pienamente attore del presente.

Alcuni anni fa, Luigi Berlinguer e Rita Levi Montalcini – in un periodo di riflessione sui saperi e sul ruolo della scuola – formularono la domanda su cosa dovesse sapere un popolo come il nostro, «con le sue connotazioni peculiari che vanno dall'acquisizione recente di ricchezza alla forte e nuova esposizione a flussi migratori consistenti, alla relativamente recente scolarità diffusa, non corrispondente a cultura e consapevolezza ugualmente diffuse». Una domanda che attraversò esplicitamente quell'ambiente di riflessione che oggi celebra i suoi cinquanta anni. Ricordo la risposta che, tra gli altri, venne da Emanuele Severino, relativa alla comprensione del significato fondamentale della situazione storica in cui si trova – qualcosa che non riguarda solo l'Italia e che non è pulviscolo inafferrabile e impercorribile di cognizioni,

ma ha una *forma* una configurazione determinata. Deve conoscere i tratti essenziali del mondo in cui vive. Deve conoscere questa *forma* che è densa della drammaticità della memoria – e questo termine ha oggi uno specifico significato – e al contempo saper aprirsi alle modalità del presente: perché senza memoria non si ha conoscenza, ma il limitarsi a essa non produce capacità di adeguare le proprie categorie di analisi.

Vorrei che ripartissimo dalla comprensione di tale *forma* che richiede la pluralità dei saperi e delle loro connessioni. Vorrei che nel fare questa operazione che interroga la nostra scuola, il nostro vivere sociale e la nostra capacità individuale di comprendere seguissimo il principio della costante ricerca della relazionalità e del reciproco richiamo che hanno le diverse aree della conoscenza. Che ne riuscissimo a cogliere gli aspetti di molteplicità e non di singolarità.

Ma vorrei anche che riuscissimo ad affinare la nostra capacità di selezione delle informazioni – molteplici, ridondanti, spesso inutili, talvolta devianti o false – che caratterizzano il presente comunicativo. Vorrei che operassimo come in una grande opera di Emilio Isgrò, fatta di cancellature per evidenziare ciò che è rilevante e capire i reciproci richiami tra ciò che è rimasto leggibile.