

Connaissance Ignorance Mystère. L'educazione, apprendre à vivre

PIERLUIGI MALAVASI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università Cattolica del Sacro Cuore

Corresponding author: pierluigi.malavasi@unicatt.it

Abstract. For an education to be more open and inclusive, there is a need for places of experimentation and thoughts. This education shall be capable of patient listening, constructive dialogue and mutual understanding. Edgar Morin established life, through fruitful and reflective work, a field of theoretical confrontation whose complexity includes a considerable attention towards the science of education. Education is marked by a triptych of knowledge, ignorance and mystery, these are both intertwined in and emblematic of the community of destiny of all humanity. Education is a yearning, a condition and provides consciousness about Homeland Earth for an authentic human development. A path to learn how to live, facing uncertainties and contradictions.

Keywords. Education - Knowledge - Ignorance - Mystery

1. Anelito alla conoscenza, tra singolarità e fragilità

In un agile volume del 2017, *Connaissance Ignorance Mystère*, E. Morin offre una sintesi suggestiva del suo percorso intellettuale. Nell'economia del presente saggio, attribuisco al tripode concettuale che titola l'opera un valore emblematico per pensare la formazione nelle società del XXI secolo¹. Non rientra tra gli scopi del contributo alcuna intenzione di lettura critica delle pagine moriniane o della sua ricezione nel panorama della pubblicistica pedagogica. Assumo *Connaissance Ignorance Mystère* come una provocazione euristica per riflettere su alcuni elementi fondamentali dell'educazione. Conferisco all'inesausto amore per la conoscenza nutrito da Morin una cifra essenziale di quell'*apprendre à vivre* che non può mai essere disgiunto da possibilità e limiti, rischi e illusioni del sapere e quindi dell'ignoranza e del mistero. Elaborare la conoscenza, in modo pertinente e attendibile, per imparare a vivere chiama in causa i valori più profondi della relazione educativa, il piacere della scoperta, lo stupore estetico per la realtà². Il saggio compirà alcuni riferimenti a ciò che definisco l'emozione di conoscere e il desiderio di esistere, il dialogo tra singolarità e fragilità per *insegnare l'umano*.

L'importanza oggi attribuita, in modo pressoché generalizzato, al concetto di dialogo è ampiamente riconosciuta, nell'ambito delle scienze dell'educazione: si tratta di un

¹ E. Morin, *Connaissance Ignorance Mystère*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2017.

² Cfr. A. Mariani (a cura di), *La relazione educativa*, Roma, Carocci, 2021 e P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Milano, Vita e Pensiero, 2020.

concetto sul quale la concordia è talora ambigua e che è soggetto a interpretazioni talora così riduttive da svuotarlo di ogni significanza per la formazione umana. In proposito, è indicativo il diffuso equivoco che scambia lo scetticismo con l'atteggiamento più autentico da adottare nel corso del dialogo, quasi che pervenire ad una sedicente sorta di *neutralità* possa garantire un punto di vista oggettivo. L'ipotesi che una asettica equidistanza dagli argomenti dei dialoganti possa condurre a qualche conoscenza non è meno perniciosa di una sterile contrapposizione argomentativa. Quel falso atteggiamento dialogico contrassegnato da una presunta neutralità non si interroga sulla ragione costitutiva per cui il dialogo è sorto, finendo per accreditare l'idea che la conoscenza è rinvenibile soltanto nell'incondizionato sincretismo, nello smarrimento di sé, nella perdita delle proprie convinzioni per abbracciare la *certezza* del dubbio metodico. Il contributo di Morin alla riflessione pedagogica non può essere, in modo arbitrario, frainteso. La tensione alla conoscenza di cui è testimone la straordinaria opera dell'intellettuale francese è orientata ad *un'armonica complementarità tra la formazione dell'identità personale e l'apertura alla differenza*. Il risveglio della coscienza, la forza dell'amore, l'aspirazione alla gioia ci offrono la possibilità di senso di unirci a un'innominabile sublimità che ci trascende: è questo l'approdo proposto dall'intellettuale francese nelle pagine finali di *Connaissance Ignorance Mystère*, come pure, per diversi aspetti, dell'opera *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*³. Si tratta di un approdo argomentativo secondo il quale *Imparare a vivere presuppone la possibilità di fare la scelta di vivere poeticamente. La via del sapere, l'impegno in direzione di una conoscenza complessa e armonica* è il cammino necessario per aprirsi fruttuosamente all'avventura dell'esistenza umana.

Sempre ed ovunque l'educazione risulta essere *evento* e *modo* insopprimibile dell'esperienza personale e collettiva. Il discorso pedagogico reca una rottura o impertinenza rispetto a tutte quelle modalità educative improntate al conformismo e alla mera abitudine, sottoponendo al vaglio critico gli stereotipi formativi. Questa capacità di rottura e di *rifigurazione immaginativa e metaforica*, che deriva dall'originaria tensione ermeneutica della pedagogia⁴, non può trascurare di esercitarsi nel vivo dell'*avventura inaudita dell'essere umano nell'universo*. Essa ha in sé, in modo costitutivo, per Morin, l'ignoranza, l'ignoto, il mistero. Un'educazione alla cultura deve essere in grado di «valorizzare la ricchezza delle relazioni umane, la loro capacità di mantenersi, di essere affidabili, di arricchire la vita comune»⁵. Nelle più diverse situazioni esistenziali, la persona è chiamata ad assegnare un significato alle esperienze che compie; orienta le proprie azioni verso il raggiungimento di obiettivi. Nell'appartenenza al genere umano, il singolo sperimenta la facoltà di conferire un senso, un carattere irripetibile, alla sua libertà e alla sua *gettatezza* nel mondo della vita. La problematicità di individuare i fini per condurre una vita buona, le ragioni per realizzarla con e per l'altro, i valori fondamentali di giuste istituzioni non devono far supporre che è velleitaria ed inconcludente la ricerca di una conoscenza per imparare a vivere. Di fronte alla presunzione di chi ritiene di non aver nulla da imparare e che niente vale la pena di essere creduto, l'interpretazione pedagogica contrappone la possibilità, il *principio*, della cooperazione e della convivenza solidale⁶, gene-

³ E. Morin, *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*, Paris, Denoël, 2020.

⁴ Cfr. P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

⁵ Francesco, *Lettera enciclica Lumen Fidei*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2013, n. 51.

⁶ Cfr. J. Maritain, *Principes d'une politique humaniste*, New York, Edition de la Maison Française, 1944.

rate dalla ricerca della responsabilità vicendevole. Questa sussiste, nota M. Buber, solo se vi è «un'istanza di fronte alla quale ci si sente responsabili». La responsabilità ha un valore «se l'io davanti al quale sono responsabile lascia trasparire l'assoluto»⁷.

L'aspirazione alla ricerca della conoscenza è in stretto rapporto con il destino del vivere insieme ovvero è correlata alla città e alla civiltà politico-educativa che esprime, alla partecipazione consapevole della persona al "processo" cosmico e storico. Con la sua struttura complessa e durevole, la città, espressione della vita associata, non può rinunciare ad interrogarsi sul confine tra *polis* e natura, sulla "cifra" etico-morale del suo sviluppo e delle sue trasformazioni nel tempo. La riflessione pedagogica pone l'enfasi sulla necessità di elaborare le linee di un progetto educativo per la custodia del creato, interpellando urbanistica e architettura, ecologia e storia della cultura, allo scopo di "costruire" lo spazio del vivere insieme, di là dall'anonimato e dalla disumanizzazione.

Quando il mistero della città viene ignorato e violato, con esso è «travolto quello dello spirito e del cosmo. Tradita la vita spirituale della città, questa muore inesorabilmente, come statuisce l'inevitabile origine del suo squallore urbanistico»⁸. Il «luogo preciso nel quale l'educazione si storicizza»⁹ rappresenta certo un "oggetto" d'indagine per la sociologia urbana, ma «soprattutto per una gnoseologia della formazione umana dell'essere spirituale. Quest'ultima richiama *ethos*, *mithos* e *logos*, e altresì richiede l'istanza di una noetica dello spazio umano affiancata da una *timica* dello spazio personale»¹⁰. *L'apertura alla conoscenza designa una possibilità di ricerca educativa se i luoghi e le modalità in cui facciamo esperienza gli uni degli altri, della tradizione storica, delle determinazioni naturali della nostra esistenza costituiscono un vero universo ermeneutico*¹¹. Al riguardo, il concetto tedesco di *Bildung*¹² riveste un'emblematica importanza per considerare *l'aspirazione alla conoscenza e l'apertura al mistero* nella prospettiva della formazione culturale e umana della persona. Non sorprende il fatto che la nozione di *Bildung* abbia le sue origini nel pensiero religioso medievale, richiamandosi all'immagine (*Bild*) di Dio impressa in ogni persona; acquisti una particolare rilevanza nell'elaborazione herderiana del concetto di cultura come "innalzamento dell'umanità"; costituisca, nel classicismo, il nucleo del neo-umanesimo tedesco, quell'idea di *formazione umana* che è ben lungi da qualsiasi accezione di *Bildung* ingenuamente naturalistica ed estranea al riferimento alla forma esteriore (dalla formazione delle membra alla figura ben formata). L'originario riferimento mistico a quest'immagine (*Bild*), è rielaborato nella riflessione compiuta da W. von Humboldt: «Quando nella nostra lingua parliamo di *Bildung*, intendiamo con questo termine qualcosa di più alto e insieme di più intimo, cioè quella peculiare disposizione spirituale che la conoscenza e il sentimento, intesi come atto di tutto lo spirito e di tutta la moralità, producono riflettendosi sulla sensibilità e sul carattere»¹³. Se ogni

⁷ M. Buber, *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Schneider, 1954, p. 125.

⁸ M. Gennari, *Filosofie e pratiche della città*, in E. Giambalvo (a cura di), *Cinquant'anni di personalismo critico. Tra metafisica e ricerca pedagogica*. Giornata di studi in onore di Mario Manno, Palermo, Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2001, pp. 86-87.

⁹ C. Scurati, *Umanesimo nella scuola, oggi*, Brescia, La Scuola, 1983, p. 286.

¹⁰ M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Roma, Armando, 1997², pp. V-VI.

¹¹ Cfr. H.G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen, Mohr, 1960.

¹² Per una compiuta ricostruzione storica dell'idea di *Bildung*, si veda M. Gennari, *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995.

¹³ W. von Humboldt, *Gesammelte Schriften*, Berlin, Berliner Akademie der Wissenschaften, vol. VII, 1, 1904,

essere vivente è coinvolto nel duplice processo di formazione e trasformazione, «che è al contempo naturale e culturale»¹⁴, dinamico e plurale deve essere il modo di conoscere e riflettere sulla progettualità educativa per articolare gli interventi più appropriati. Il rispetto per la molteplicità delle interpretazioni non deve tuttavia condurre all'indifferenza per la varietà dei possibili significati.

La formazione umana si qualifica per la cura della singolarità, per la sua costitutiva apertura a tre generi di unicum. La singolarità è una prerogativa che individua, anzitutto, la *persona* e la sua peculiare modalità di essere nel mondo. «I ruoli sociali possono essere scambiati», ma certamente l'originalità che contraddistingue ciascun essere umano è irripetibile: «Non potremo sostituirci gli uni agli altri» per la relazione assolutamente singolare che ognuno instaura nel contesto in cui vive. «E con ciò occorre allinearsi con quanto dice Lévinas a proposito del volto: ogni volto è unico»¹⁵. Un secondo genere di singolarità appartiene a tutti i fenomeni naturali. Un paesaggio non può essere mai reputato soltanto un «ritaglio nello spazio», un insieme di coincidenze: rappresenta una totalità *sui generis*. «Penso così a diversi pittori che hanno ripreso, ad esempio, lo stesso mucchio di fieno in piena luce o nell'oscurità» o dipinto numerosissime volte le ninfee, «quelle variazioni piccolissime della stessa cosa, in qualche modo astratta»¹⁶, ma che in ogni occasione rivelano, in modo sorprendente, forme e cromatismi unici. Una terza specie di singolarità è ravvisabile nell'ambito dell'espressività umana. Ogni manifestazione artistica, e in modo mirabile ciascuna opera d'arte, è la soluzione di un problema singolare, la ricerca della realtà e la sua traduzione in uno stile peculiare. L'interpretazione personale di uno stato soggettivo e/o di un elemento concreto, anche quando ambisce esplicitamente solo alla produzione materiale, si configura come una potenziale od incattivata ricerca della verità ultima delle cose.

L'apprezzamento della singolarità, di là da un'opinione assai comune, non può essere condotto in modo adeguato, movendo da una qualsiasi concezione antropologica, magari da una visione frammentaria della persona e della biosfera. *L'anelito alla conoscenza, che trae la sua ragion d'essere nel cuore della formazione umana*, implica l'enfasi posta sulla singolarità, sul *valore delle differenze nella comprensione dell'unità*. Questo invita ad una considerazione realistica della *forza* e della *fragilità* di ciascun essere umano, contraddistinto da un'irrefutabile peculiarità ontologica. «Laddove c'è, semplicemente, la fragilità di un uomo, esposto come tutti gli esseri viventi alla malattia e alla morte, sono presenti le fragilità derivanti dal suo potere», dal fatto che egli costituisce una minaccia per il suo simile ed è, in potenza, «*tremendo* in tutti i sensi della parola. La modernità è segnata precisamente dalla moltiplicazione dei poteri», e quindi dall'aumentare della debolezza. Si assuma come caso emblematico «la stessa terra, che è stata per lungo tempo la custode invulnerabile delle città umane raccolte dentro una cinta»¹⁷. Occorre rimarcare l'importanza di prendere posizione di fronte alla *fragilità della vita umana*: un esempio sin-

p. 30.

¹⁴ M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001, p. 38: «La formazione e la trasformazione avvengono nell'intimo, nel *Geist*, nell'essenza spirituale».

¹⁵ P. Ricoeur, E. Blattchen, *L'unique et le singulier*, Bruxelles-Liège, Alice-RTBF, 1999, p. 38. Riguardo al rapporto tra singolarità e volto, si veda in modo particolare E. Levinas, *Totalité et Infini*, La Haye, Nijhoff, 1961.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 38-39.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 40-41.

tomatico, al riguardo, è rappresentato dallo sviluppo delle conoscenze strumentali per realizzare metodiche di manipolazione genetica, che richiede una vigile consapevolezza dei confini della scienza e della tecnologia, nel rispetto di valori irrinunciabili della persona. Un altro luogo cruciale per riflettere sulla *fragilità*, e quindi sulla rilevanza delle scelte etico-educative, è quello designato dall'*azione politica*: l'ordinamento democratico, reputato il regime meno imperfetto per il conseguimento del bene comune, si fonda unicamente su un *contratto sociale* che dipende dalla fiducia reciproca dei contraenti e dalla permanente partecipazione attiva di tutti i cittadini. Un ulteriore ambito emblematico per intendere il valore costruttivo della tensione alla verità è rappresentato dalla *fragilità del sistema economico*: il paradigma liberistico dell'economia di mercato, oggi dominante nel mondo, è ben lungi dal produrre un'equa distribuzione dei beni e la sua dinamicità globale non rende ragione del valore di realtà non commerciali come l'educazione, il *welfare* o la salute.

L'aspirazione regolativa alla conoscenza non contrasta con la cura per ciò che è singolarmente situato, richiede la responsabilità per quanto è fragile, per tutto ciò che va formato senza posa, e che ci interpella, perché, in qualche modo, è affidato alla nostra custodia. La tradizione scientifica, in Occidente, da lungo tempo detiene una sorta di monopolio sui criteri di certezza del sapere, diffondendo un consequenziale scetticismo su ogni forma di pensiero non calcolante. Il concetto di verità/attendibilità nella ricerca scientifica, a cui si ha da tendere nella prospettiva della formazione delle risorse umane, è ben lungi da qualsiasi dipendenza scienziata. La persuasione che esalta le scienze fisiche e sperimentali come unico e valido strumento capace di spiegare la natura di tutte le cose e di soddisfare tutti i bisogni umani non è purtroppo una concezione remota, legata allo sviluppo del positivismo. La capacità di cercare la conoscenza non è "sufficientemente rigorosa" quando si sottrae in modo intenzionale al vaglio critico e sfugge alla considerazione delle responsabilità per le azioni intraprese e compiute. Significativo, al riguardo, l'imperativo formulato da Hans Jonas in riferimento ai principi etici di una civiltà tecnologica: "Fa' in modo che esista ancora un'umanità dopo di te, e il più a lungo possibile"¹⁸. La ricerca di una conoscenza "vera" si misura oggi in modo peculiare sulla capacità di analizzare atteggiamenti e dispositivi strumentali, rilevandone con acribia limiti ed eventuali positività per lo sviluppo autentico dell'umano. L'anelito alla conoscenza nelle relazioni interpersonali implica l'impegno a rendere l'esistenza *degnata di essere vissuta* ovvero sollecita l'esercizio del sospetto verso tutti quegli elementi che la isteriliscono e la mortificano. In tale ambito, sono da considerare con attenzione gli effetti della società tecnologica e non soltanto di quelli probabili, ma anche di quelli possibili. L'impegno alla ricerca di una conoscenza per imparare a vivere, in questo ambito, non rappresenta un alibi per eludere la materialità dei compiti della progettualità formativa ma la condizione per un'effettiva responsabilità, di tutti e ciascuno, riguardo alla vita sulla terra, alla convivenza pacifica e democratica, all'equità della crescita economica dei popoli. È in definitiva questo l'appello di Morin riguardo alla cura della Terra-patria.

¹⁸ Sul principio di responsabilità come fondamento ultimo dell'etica nei confronti delle generazioni future, cfr. H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung*, Frankfurt am Main, Insel Verlag, 1979.

2. L'emozione di conoscere, il desiderio di esistere. Per imparare a vivere

L'inesausta ricerca di sé e dell'altro «è intrinsecamente educativa [...] da un duplice punto di vista, che potremmo chiamare oggettivo e soggettivo. In quanto oggettivo attinge alla versione del mondo, al sistema di valori, di regole, di scambi, di opportunità che la cultura ha costruito come patrimonio di una terra e di un popolo». In senso soggettivo, la *ricerca del significato* «si intreccia con le storie personali e con le versioni individuali del mondo, a loro volta costruite, sotto l'influsso istituzionale e culturale, come identità individuali»¹⁹. Il processo conoscitivo (educativo) può essere compreso come un'interazione tra sistemi di significato, tra le culture del mondo e il loro continuo oltrepasamento. Nota E. Morin: «La nostra conoscenza è condannata a essere parziale, oppure, sebbene essa sia, e sempre sarà, incompiuta, c'è forse, per noi, umani del XXI secolo, una via per individuare le conoscenze essenziali e poi collegarle, al fine di trattare i problemi fondamentali e globali»²⁰?

La ricerca educativa e i modelli formativi non possono essere perseguiti a prescindere da una incessante attività critico-ermeneutica, connotata dal conflitto delle interpretazioni, dall'ignoranza, dal mistero. Nella cura delle relazioni e nell'accompagnamento delle professioni educative e formative, chiunque sia implicato, è interpellato dalla realtà e la "ricostruisce" per rappresentarla in *un sistema simbolico* che esprime una tensione verso il mistero di ogni cosa. «La *ricerca del significato* [...] è possibile perché siamo dotati di una *mens comprehendendi*», strutturata e plasmabile tra natura e cultura, *desiderio d'essere e sforzo di esistere*. Interrogarsi sul "metodo", come Morin attesta in modo emblematico, significa porre in questione le relazioni umane e la ricerca di un senso *poetico* dell'esistenza, l'«inseparabilità di conoscenza – ignoranza – mistero»²¹, la costituzione antropologica del sapere. L'anelito alla conoscenza come *interrogazione sul senso degli eventi e spiegazione attendibile delle azioni* è peculiare della fenomenologia dell'esistenza, a tutte le latitudini e in qualsiasi cultura. Nella vita quotidiana, ciascuno di noi porta l'assillo di alcune domande essenziali ed al tempo stesso indaga per raggiungere risposte che lo appaghino. Un desiderio di pienezza vitale attraversa il tempo vissuto, si fa memoria narrativa ed interpretazione del senso della realtà. *L'emozione di conoscere* attraversa l'educazione delle generazioni, l'autentico capitale umano, la cui *coltivazione* è animata dal *desiderio di esistere* e deve essere custodita da derive egoistiche e violente.

L'apporto delle grandi opere, come osserva Morin nel volume *Connaissance Ignorance Mystère* citando P. Chamoiseau, introduce «una porta aperta sull'orizzonte senza orizzonte dell'impensabile. Ed è ciò che è importante nel gesto artistico. Non il significato offerto, l'indigenza che ci rassicura, ma veramente una porta che si apre»²². La formazione estetica riveste un valore inestimabile per insegnare a vivere. *Mobilità* i vissuti individuali e collettivi, interPELLA lo sguardo rivolto al futuro, contribuisce all'edificazione della civiltà. Riconoscere l'importanza di educare ad uno "sguardo estetico" si congiunge con

¹⁹ L. Prenna, *La scuola nella società conoscitiva*, in R. Gatti, M. Ivaldo (a cura di), Società civile e democrazia, Roma, AVE, 2002, p. 171.

²⁰ E. Morin, *Connaissance Ignorance Mystère*, cit., p. 16.

²¹ *Ibidem*, p. 22.

²² P. Chamoiseau, *La matière de l'absence*, Paris, Seuil, 2016, p. 22.

la necessità di stimare *l'irripetibilità del sentire* che contrassegna le persone e le comunità. Il senso estetico attesta l'aspirazione alla felicità promettente della *vita buona*.

Apprendere à vivre richiede di attribuire un significato formativo allo stupore e alla riscoperta della bellezza. Implica la sensibilità e l'interpretazione personale di fronte alla realtà quotidiana, alle sue crisi ed inquietudini. Richiede una ragionevole convinzione nel *valore* etico-educativo del *voler vivere insieme*. Allude all'emozione di conoscere e al desiderio di esistere per comprendere in modo adeguato quelle forme originarie dell'espressività umana proprie di ogni civiltà che al loro valore simbolico-rituale associano un'altrettanta originaria rilevanza estetico-artistica.

La coltivazione della sensibilità estetico-artistica lungo tutto l'arco dell'esistenza prende le mosse da un'articolata considerazione della *corporeità*, intesa come capacità umana di significare il mondo della vita²³. Educare il senso estetico implica l'intera gestualità e tutti i sensi della persona, la densità etico-educativa in riferimento alla singolarità dell'umano e alla pienezza della vita. Nota L. Pareyson, rivolgendosi a chi si appresta all'interpretazione dell'opera d'arte: «Si presentano in tale attività alcune formidabili ambiguità. Una notevole contraddizione è quella per cui l'opera d'arte appare sempre al tempo stesso evidente e misteriosa. [...] Si tratta di cogliere il significato di una presenza fisica, *lo spirito di un corpo*, ma di saper considerare la stessa presenza fisica *come* significato, lo stesso *corpo come spirito*»²⁴.

L'opera «è senza dubbio una cosa, un oggetto prodotto, il risultato di un fare, ma è insieme un mondo [...] un senso personale [...]». La cosa straordinaria che avviene nell'interpretazione dell'opera d'arte è che ci si trova dinanzi a una 'cosa' e vi si rinviene un 'mondo'²⁵.

La *formazione* alla sensibilità estetica, al pari della stessa capacità critica di riconoscere l'opera d'arte, è affidata all'*interpretazione*, aperta al problema della *comprensione* e «*selezione* di quanto davvero merita di essere avvicinato e conosciuto»²⁶.

Imparare a vivere implica incoraggiare la scoperta e l'apprezzamento dell'*ambiente naturale* e sociale, orientati all'*edificazione* della persona, della sua *inventio fantastica* e della sua *originale dignità espressiva*. La formazione estetica implica la *personalità di coloro che sono coinvolti nella produzione e nell'interpretazione*²⁷, reclama l'emozione di conoscere e il desiderio di esistere.

Insegnare l'umano, tra *affettivo e cognitivo*, integra *forza* immaginativa e *abbandono* creativo, *materialità segnica* e *presagio della trascendenza*.

L'emozione di conoscere, il desiderio di esistere per imparare a vivere, che considero in questo contributo una via per interpretare i modelli di formazione per la società del XXI secolo, a partire da Edgar Morin, hanno da muovere dalle scandalose iniquità dei modelli di sviluppo oggi agenti su scala planetaria. Nel labirinto dell'indifferenza, del cinismo e di una profonda crisi di futuro, a quanti operano in ambito formativo «è chiesto di imparare a decidere per la qualità di un tempo progettato attraverso un saldo

²³ Cfr. M. Merleau-Ponty, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.

²⁴ L. Pareyson, *Teoria dell'arte. Saggi di estetica*, Milano, Marzorati, 1965, pp. 158-159.

²⁵ *Ibidem*, p. 126.

²⁶ M. Gennari, *L'educazione estetica*, Milano, Bompiani, 1994, p. 339.

²⁷ L. Pareyson, *Teoria dell'arte. Saggi di estetica*, cit., p. 166.

impegno etico e socio politico»²⁸.

Costruire pace, prosperità e giustizia: imparare a vivere presuppone scelte consapevoli e intenzionali, di là e attraverso opinioni contrastanti. Contenuti e strumenti dell'azione culturale, economica, politica e sociale sono sovente insegnati a prescindere dagli effetti che producono. Le conseguenze sono sotto gli occhi di tutti. Bisogna ampliare i confini della ragione (che sovente è intesa in modo strumentale), occorre insegnare ciò che costruisce e non divide, è fondamentale incoraggiare e sostenere le realtà che effettivamente contribuiscono alla crescita personale e al progresso dei popoli. In un quadro geopolitico *lacerato* da divisioni e gravi disequaglianze economiche, il tema unificante del presente saggio, *Connaissance Ignorance Mystère. L'éducation, apprendre à vivre*, designa un impegno, un appello *militante* affinché i saperi che vengono trasmessi ed elaborati siano connessi e abbiano come unità di misura il servizio alle persone, l'anelito alla ricerca e allo sviluppo del bene comune. La questione dirimente, in modo emblematico, è la poliedricità delle dimensioni della fraternità²⁹ nel suo legame essenziale con la libertà e l'uguaglianza. Educare a vivere, *nel senso che le pagine prospettano, ha da porsi, anzitutto, l'obiettivo di aiutare a comprendere il mondo in cui viviamo*, a distinguerne i modelli socioculturali, a scegliere stili di vita, avversando egoismo e avidità, vie illusorie e pericolose. A cosa serve, a titolo esemplificativo, per una società insegnare come si ottengono sempre più risultati in campo tecnologico e sempre meno nell'ambito della solidarietà con chi è nel bisogno? Imparare e insegnare a vivere vuol dire promuovere l'esplorazione dei territori del sapere nella coscienza della reale condizione delle persone e delle comunità. C'è un'interdipendenza: un diffuso senso di indifferenza verso le condizioni disagiate in cui versa un'ampia porzione dell'umanità è correlato a teorie e prassi superficiali e talora ideologiche dell'insegnamento. La consapevolezza del valore unificante della fraternità è una cifra epistemologica che contrassegna l'anelito alla conoscenza, la formazione di uno sguardo estetico sulla e nella realtà che non si sottragga all'ignoranza e al mistero.

Mentre oggi l'attenzione è vigile sulla rilevanza delle condizioni che favoriscono il profitto, si fanno strada sentimenti di rifiuto e di paura verso le persone che fuggono da conflitti e da drammatiche condizioni climatiche. Imparare e *Insegnare la condizione umana* significa mobilitarsi per la giustizia e l'emancipazione del genere umano da condizioni di estrema precarietà; avere consapevolezza che la guerra è una follia. Non si deve insegnare a distruggere case, scuole, ospedali, fabbriche o a uccidere persone e depredate risorse naturali. Modi e forme d'insegnamento necessari oggi hanno da generare fruttuose, *fraterne* relazioni umane ed economiche.

Che cosa vuol dire imparare ed insegnare oggi? Morin, nella poliedrica riflessione culturale, rilancia continuamente questa domanda educativa. Quale significato riveste in società in cui regna un marcato pluralismo di idee e comportamenti? E *come* si deve imparare e insegnare se non c'è un ragionevole consenso su contenuti culturali e valori formativi? L'etimologia del verbo *insegnare* non offre una risposta risolutiva allo scetticismo che ne investe la stessa legittimità. E neppure illumina la crisi che tocca l'autorità e il riconoscimento sociale di chi a vario titolo insegna. Tuttavia, le parole con cui iden-

²⁸ P. Bertolini, *Presentazione*, in P. Malavasi (a cura di), *Il labirinto e l'avventura. Tempo, interpretazioni, progetto*, Bologna, Fotocromo emiliana, 1988, p. IV.

²⁹ E. Morin, *La Fraternità pouquoi?*, Paris, Actes Sud, 2019.

tifichiamo le esperienze e le cose, i sentimenti e i progetti, sono *tracce del pensiero* che bisogna *scoprire e seguire* per cogliere ambiguità e ricchezza dell'agire umano. Nelle congiunture storiche più diverse, il verbo *insegnare* identifica (almeno) due insiemi di significati, strettamente correlati: 1. mostrare la via per raggiungere una meta; 2. tracciare un percorso, contrassegnandone le tappe. I modelli di formazione per la società del XXI secolo, tra conoscenza, ignoranza e mistero, non potranno rinunciare a misurarsi con la complessità e la fraternità³⁰. Imparare e *insegnare costituiscono* azioni rivolte a *imprimere nella mente*, a *incidere sull'esperienza*, a *lasciare un segno nel futuro della civiltà*.

Bibliografia

- Bertolini P., Presentazione, in P. Malavasi (a cura di), *Il labirinto e l'avventura. Tempo, interpretazioni, progetto*, Bologna, Fotocromo emiliana, 1988.
- Birbes C., *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2016.
- Bornatici S., *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-Learning*, Milano, Vita e Pensiero, 2020.
- Buber M., *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Schneider, 1954.
- Chamoiseau P., *La matière de l'absence*, Paris, Seuil, 2016.
- Francesco, *Lettera enciclica Lumen Fidei*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2013.
- Gadamer H.G., *Wahrheit und Methode*, Tübingen, Mohr, 1960.
- Gennari M., *L'educazione estetica*, Milano, Bompiani, 1994.
- Gennari M., *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995.
- Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Roma, Armando, 1997².
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Gennari M., *Filosofie e pratiche della città*, in E. Giambalvo (a cura di), *Cinquant'anni di personalismo critico. Tra metafisica e ricerca pedagogica. Giornata di studi in onore di Mario Manno*, Palermo, Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2001.
- Humboldt W. von, *Gesammelte Schriften*, Berlin, Berliner Akademie der Wissenschaften, vol. VII, 1, 1904.
- Jonas H., *Das Prinzip Verantwortung*, Frankfurt am Main, Insel Verlag, 1979.
- Levinas E., *Totalité et Infini*, La Haye, Nijhoff, 1961.
- Malavasi P., *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Malavasi P., *Insegnare l'umano*, Milano, Vita e Pensiero, 2020.
- Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa*, Roma, Carocci, 2021.
- Maritain J., *Principes d'une politique humaniste*, New York, Edition de la Maison Française, 1944.
- Merleau-Ponty M., *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.
- Morin E., *Connaissance Ignorance Mystère*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2017.

³⁰ Si veda, in modo emblematico, S. Sandrini, *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2020; S. Bornatici, *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-Learning*, Milano, Vita e Pensiero, 2020; C. Birbes, *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2016; A. Vischi, *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2019.

- Morin E., *La Fraternité pouquoi?*, Paris, Actes Sud, 2019.
- Morin E., *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*, Paris, Denoël, 2020.
- Pareyson L., *Teoria dell'arte. Saggi di estetica*, Milano, Marzorati, 1965.
- Prenna L., La scuola nella società conoscitiva, in R. Gatti, M. Ivaldo (a cura di), *Società civile e democrazia*, Roma, AVE, 2002.
- Ricoeur P., Blattchen E., *L'unique et le singulier*, Bruxelles-Liège, Alice-RTBF, 1999.
- Sandrini S., *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2020.
- Scurati C., *Umanesimo nella scuola, oggi*, Brescia, La Scuola, 1983.
- Vischi A., *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2019.