

Edda Ducci

Antologia di saggi brevi
2012-2013

Indice

1. *Postille di filosofia dell'educazione* p. 3
2. *La comunicazione da anima ad anima è ancora auspicabile e possibile?* p.14
Si può ritenere che qualifichi una comunità educante?
3. *Gli Auctores* p.18

1

Postille di filosofia dell'educazione***Preoccupazione***

Quando una cosa perde i contorni, o i fili gli si ingarbugliano, o i linguaggi si staccano troppo dalla sua realtà è saggio ricominciare il disegno. Qualcosa del genere è capitato, negli ultimi tempi, alla filosofia dell'educazione.

Pedagogisti autorevoli hanno infatti, più o meno recentemente, ridisegnato con maestria i percorsi «classici», le coordinate obbliganti; hanno assolto le adempienze «scientifiche», tutte. Si sono avanzate le opportune ipotesi circa i rapporti tra la filosofia dell'educazione e le «scienze dell'educazione», moltiplicatesi negli ultimi tempi, e si è avvertita e rispettata l'urgenza di questi stessi rapporti.

Le domande di base hanno avuto la loro risposta.

Quando molti si sono accinti, e con frutto, a coteste operazioni, è bene individuare qualche settore in cui ci sia ancora lavoro da compiere. Così, senza danno per l'indagine, penso di poter andare per sentieri meno battuti. E assolvere altri compiti. Infatti a proposito della filosofia dell'educazione sembra si sia verificato anche un altro fenomeno. La preoccupazione giusta, ma non sempre misurata, per lo statuto di siffatta disciplina ha appannato e affievolito il percepire rettamente la realtà della situazione presente. Si è verificato l'estranearsi, in tutto o in parte, dalla realtà delle correnti di pensiero del nostro tempo; ma anche (e forse primamente) l'estranearsi dalla realtà quotidiana, realissima, in cui, accanto ad aspetti belli, grandeggiano disorientamento, confusione, frustrazioni, dolore, che colpiscono soprattutto le nuove generazioni. Ciò non può né deve indurre a un discorso parenetico, ma a un discorso responsabile, sì. Per questo, mentre riconosco e rispetto l'utilità sia delle prospettazioni sistematiche insieme a inventari accurati delle possibili coniugazioni del principio centrale, sia dell'accenno puntuale a tutte le implicanze nell'azione insieme all'esplicitazione dei rapporti con i saperi convergenti sul medesimo oggetto, reputo però imperioso qualcosa di diversamente attinente anche se, forse, più modesto, più semplice. Se è buona la sensibilità ai nuovi saperi, l'essere intenzionati al contatto con le posizioni che si affermano, si può però coltivare anche la preoccupazione per la «condizione umana», protesi, con attenzione rispettosa

all'emergere di bisogni antichi e nuovi. Perché la filosofia dell'educazione è un sapere che si prolunga anche nel vivere concreto.

Questo è il procedimento che intendo fare. Perché sono persuasa che un pronunciamento circa la filosofia dell'educazione non vada pensato soltanto in rapporto agli «esperti» e costretto nel loro linguaggio, né finalizzato alla sola conoscenza rigorosa, né misurato, in alto, nel rapporto con saperi limitrofi, bensì indirizzato ad una possibile operatività (interiore ed esteriore) buona per chi ha davvero cura dell'umano. E nel far questo escludo ogni intento piattamente divulgativo (tutto ciò che concerne l'educazione deve permanere nei punti alti della serietà). Mentre ribadisco che l'educazione, l'ambiente cioè della libertà, delle scelte, dell'affettività, della creatività, in una parola, dell'umanazione, è realtà che coinvolge tutti, di cui tutti devono tener conto, ed esigere che ne rendan conto quelli che ne dirigono le linee portanti. Poiché se son pochi i «creatori» di un tale sapere, sono molti quelli che lo «trasmettono» con modalità valide, ma tutti, consapevoli o non, «fruiscono» del medesimo. E' infatti un sapere, quello sull'educazione, che potrà avere un campo di azione in certi casi piccolo e in certi casi grande, ma avrà sempre una ripercussione. E questa è una responsabilità, ma anche una bella fonte di energia e di entusiasmo. Per questo valuto utile parlare della filosofia dell'educazione a voce piana, senza salire sul coturno, toccando gli aspetti minori. Corro il rischio che si scambi, un tale dire, per un «elogio», sono invece certa che si tratta soltanto di un misurato riferire un grano di verità. E di questo, oggi, si ha davvero bisogno.

Ancora un po' di preambolo. Forse poco si lumeggia l'oggetto della filosofia dell'educazione che, per altro, occupa uno spazio sterminato. E inoltre, cosa da non sottovalutare, poca importanza si attribuisce a quella che si potrebbe definire la «strumentazione soggettiva». Sono ambiti restati un po' scoperti o, almeno, non ben considerati nel loro collegamento al vivere.

In questi ambiti, rimasti meno frequentati, è bene che la prospettazione si costruisca sempre a maglie larghe, ma di buona tenuta; l'elaborazione eccessivamente attenta ai particolari va ben calibrata, perché l'ascolto non sia ostacolato dalle pre-comprensioni.

Aggiunta sui termini

A proposito dell'oggetto di tale sapere filosofico è bene, per primo, sostare sulla denominazione - filosofia dell'educazione. Spesso anche le sole denominazioni offrono spazi buoni per la riflessione. Filosofia dell'educazione è un genitivo oggettivo, quindi «educazione» è oggetto su cui si esercita l'azione del soggetto, ossia

della filosofia. Da tale azione l'oggetto viene lumeggiato in alcune sue parti che, altrimenti, resterebbero in ombra. Altri «soggetti» simili (sociologia, psicologia, teologia etc.) lumeggeranno altre parti della medesima realtà senza sovrapporsi. E' però anche inammissibile che l'uno possa surrogare l'azione dell'altro.

Educazione, espressa in forma complessiva, è realtà naturale, fatta di permanenze, varianti, estensioni legate al divenire storico. Avvalendoci di una dizione segnata da lunghi tempi di analisi, la si può descrivere come impastata di elementi fisici (misurabili, costatabili, prevedibili) e elementi che travalicano questi per attribuzioni antinomiche (meta-fisici). Gli uni e gli altri sono presenti con una costanza che sarebbe assurdo, o almeno difficile, contestare. Di tale realtà, infatti, è dato constatare non soltanto l' esserci immediato, gli elementi percepibili, una parziale prevedibilità, le varianti apportate dalla realtà storica e dalle infinite espressioni cerniera, ma ad essa va anche riserbato (e non può non esserlo) l'interrogativo ultimo circa la natura, il senso, la valenza in sé e in comparazione; non temendo di passare al piano di ciò che trascende il particolare sensibile, se tale passaggio è postulato da una reale espressione dello specifico umano. Un oggetto semplice e appropriato, dunque, per molte «conoscenze» e, nel caso che ci riguarda, per una conoscenza di natura filosofica.

Il termine educazione può essere agevolmente sciolto negli elementi che lo formano, ed è utile farlo. Con esso si indica l'educabilità umana, l'educativo (da intendersi come qualità di qualcosa, in senso proprio e in senso dativo), l'azione, la prassi, l'evento, l'esperienza educativa - per rammentare le sole dizioni importanti. Un procedimento ben semplice questo dello sciogliere, ma che rivela con immediatezza la realtà composita di ciò che, globalmente, si dice educazione. Una realtà dunque che, è bene rammentarlo, va trattata in «molti modi».

Pochi tratti per richiamare l'attenzione anche sulla strumentazione adeguata all'oggetto in questione.

Ritengo che vada denunciato il pericolo della disattenzione alla strumentazione soggettiva di colui che indaga (in certo modo alle qualità richieste nel soggetto) . Avanzerei l'ipotesi che siano presupposte come indispensabili talune qualità, come, un'appropriata sensibilità, la capacità mai attutita di provar meraviglia, il senso per la sproporzione, il gusto del bello, l'intuito per l'ordine, l'istinto per il vero. Questo non per riprendere l'interrogativo se, a proposito dell'educazione, si tratti o non di un'arte, bensì per non restare troppo lontani dall'oggetto, sì da fraintenderne la natura propria e arrivare persino a misconoscerne un'esistenza qualificata.

Il «se» dell'educazione

La riflessione sull'educativo non è mai stata cosa isolata, e, di diritto, non potrà mai esserlo. Secondo i tempi, ma soprattutto secondo la posizione da cui si guarda «la realtà» tutta, mutano i punti di riferimento che interessano siffatta riflessione, muta il ritenere primari o secondari i saperi da cui attingere allargamenti o precisazioni di campo appropriati ad essa. Ma la *Tatsache* di quello strano specifico umano, che per economia di spazio e di tempo chiamiamo «educabilità» (mai scindibile dal suo corrispondente dialettico «educare») permane; permane e altalena tra riconoscimenti di attivo e passivo alla sua natura, di potente e povero al suo potenziale, di mistero ed enigma, di necessario e libero, di manipolabile e sacro al suo essere.

Può apparire strano, ma il segreto perché questa realtà non sia sommersa o tutta sfigurata, non sta nell'affermarla dogmaticamente, ma nell'avvertire la forza del «se» - se l'uomo possa e debba essere educato. L'interesse struggete e sempre insoddisfatto per questa realtà - felicemente inafferrabile e permanentemente indicibile -, la percezione viva della sua sacralità, della sua forza e fragilità insieme, sfociano nel «se», che non ha niente di retorico, di poetico, di scettico, bensì mette questa realtà in linea (forse al primo posto?) tra i valori dell'umano su cui l'interrogarsi senza sosta è d'obbligo.

Uno dei grandi documenti oggettivi sul tema dell'educabilità umana e dell'educativo (e forse uno tra i primi, in occidente, per completezza) è contenuto nel VII libro della *Repubblica* di Platone - è il momento splendido del mito della caverna. Dalla collocazione di questo documento traggio una primissima considerazione. L'educabilità umana e l'educativo qui rassomigliano a uno spazio circolare, non grande e perimetrato, che linee importanti e primarie toccano alla tangente. Infatti questo gioiello, che allaccia dovutamente l'educabilità umana, l'educativo e la prassi adatta all'una e all'altro, sta al centro dell'ontologia, della gnoseologia, della politica e dell'estetica, non per pura collocazione spaziale bensì come punto prezioso per gli agganci risolutivi delle linee tangenti (quasi le riprove reciproche); e intanto viene da queste lumeggiato. Ed è grazie alle linee che passano alla tangente che in questo spazio si palesano profondità e altezze, enigmi e misteri, costrizione e libertà, mezzi e fine. Senza che una naturale autonomia della riflessione venga intaccata. In una parola, il «se» ha la fondazione adeguata.

La pagina del mito della caverna la si può considerare una icone eccezionale che rivela il senso e la funzione di una filosofia dell'educazione. Ed è in essa che si staglia, anzitutto, luminoso e primario il «se» dell'educazione. Qualora lo spazio dell'educativo venisse assolutizzato, sì da non confinare, risentire e influire sugli altri

campi, il «se» dell'educazione perderebbe motivo, quasi si accartoccerebbe su se stesso in un movimento soltanto apparente.

Il mutare delle linee tangenziali, anche quando si tratta di un mutamento minimo, ha ripercussioni reali e degne di attenzione sullo spazio dell'educativo. E d'altra parte ogni approfondimento o arricchimento in detto spazio non dovrebbe restare indifferente agli altri ambiti di indagine. La filosofia dell'educazione si fa garante di tale osmosi.

Inserito in un contesto robusto, non forzato in categorie strette, inquadrato in un pensare aperto alla dialettica del trascendere, tutto il mondo dell'educativo non viene umiliato o depauperato, acquista piuttosto maggior respiro, si avvale di una tastiera più ampia per esprimere le dimensioni e le esigenze che di volta in volta si affacciano o addirittura premono nel suo interno.

La filosofia dell'educazione annovera, dunque, tra le sue funzioni anche quella di prendere atto di questa realtà di altissima osmosi, darne notizia, sovente provocarla (non limitando il suo impegno ai soli linguaggi) perché non si verifichino delle estraneità pericolose.

Il non lasciar affievolire il «se» dell'educazione è sicurezza per il «come» gestire la medesima senza danni e con vantaggio. Tanto più che al «se» centrale vanno opportunamente affiancati i «se» più circoscritti. E anzitutto quello del rapporto interpersonale che non soltanto precede, ma qualificata e determina il come esso debba essere impostato e condotto. Poi quello della comunicazione, un «se» che attecchisce non tanto nella comunicazione che corre sulla linea del razionale quanto in quella che vede implicate altre dimensioni essenziali della persona e si apre sul versante decisionale. E quello dei valori, a cui si farà un cenno particolare alla fine della riflessione.

L'atteggiamento del «se» (nell'accezione descritta) si addice ad un pensare indisciungibile dal vivere e quindi dall'agire, ma nel medesimo tempo travaglia il percorso di questo stesso pensare. Qui si originano talune delle aporie, note e meno note, della filosofia dell'educazione

La dimensione educabile dell'uomo

La dimensione educabile dell'uomo è la ragione forte della filosofia dell'educazione, la giustificazione del suo esserci. Con il dire questo si fa una constatazione che pare tutta scontata, ma che invece rischia di avere, sovente, lo spessore di un enunciato formale. Forse anche perché l'espressione stessa - dimensione educabile dell'uomo -

ha talvolta uno spessore nominale. E' bene invece fare ogni tentativo per dirla, e dirla in modo convincente e concreto. Sappiamo tutti che è cosa specificamente umana. Se più esperti nel settore, sappiamo che può essere detta avvalendosi di diversi linguaggi. Ma rimane sempre sfuggente e misteriosa.

Essa merita indubbiamente un approccio di seria deduzione, si avvale, per la sua collocazione reale di un serio processo induttivo; resterebbe, però, sistema chiuso qualora non ci si avvalsesse di quelle che si possono definire «opinioni autorevoli». Ed è su quest'ultimo aspetto che vorrei maggiormente fermare l'attenzione perché solitamente l'attenzione e la riflessione privilegiano i primi due.

Viene spontaneo riandare a un metodo di indagine di cui tutti siamo venuti a conoscenza famigliarizzando con taluni grandi del pensiero. (Per me hanno svolto tale funzione soprattutto Aristotele e Tommaso d'Aquino.) Il loro pensare, pur eccezionale per natura, è sostenuto da un modo preciso di interpellare quanti li hanno preceduti nei vari filoni di ricerca. Il fine, ed è un fine davvero personale, è sempre il medesimo: fare di tutto perché la realtà si sveli. La stima della realtà presa in esame supera infinitamente ogni altra valutazione. La conoscenza di opinioni autorevoli (piccole o grandi, innovative in toto o limitate a un particolare) è intesa come salvaguardia per la dirittura delle proprie scoperte. Vi è indubbiamente, nell'oggettivazione del loro pensare, un largo settore polemico (sarebbe utopia presumere il contrario). Ma l'ampiezza e la robustezza del primo atteggiamento è tale da non essere inficiato dal secondo. Si potrebbe applicare a loro la definizione che Socrate dà di sé come uomo dialogico (*Gorgia*, 458 a): grande è il piacere di confutare, ma più grande è quello di essere confutati, tanta è la voglia di verità, tanta è la brama di essere liberati dall'errore.

La lezione di conoscere le opinioni autorevoli ed appellarsi ad esse è preziosa per chi, occupandosi di filosofia dell'educazione, avverte tutta la gravità di avere troppo zone oscure circa la natura reale dell'educabilità umana, o almeno di avere lacune pericolose circa i nuclei essenziali di essa. (E disporre, forse, soltanto di abbondanti formule o di procedimenti logici formali.) A ciò non si può ovviare con quanto offre il ripetitore o con poveri sistemi chiusi. Si uscirebbe dal settore serio della filosofia dell'educazione per entrare nell'approssimativo.

Ho accennato prima al *mito della caverna*, ma sono, è noto a tutti, innumerevoli le pagine a cui vien fatto di pensare a questo proposito; e sono insostituibili per la profondità dello scandaglio e per la proprietà della forma con cui il medesimo è comunicato.

Nei trattati sull'educabilità umana si sentono poche presenze. E il senso di essa rischia di restringersi in modo mortificante per la conseguente prassi. Una prassi che si esercita sulle persone non sulle cose. Sembra scarsa l'esperienza forte di quanto l'impennata di un grande pensatore porti in alto le acquisizioni, liberi le analisi dalle secche dei formalismi, e dia energia rinnovata per proseguire nella ricerca. La filosofia dell'educazione, che per il suo oggetto aderisce alla concretezza del vivere, trova elementi copiosi là dove il vivere si è oggettivato in forme di comunicazione altissima. Mi consento una piccola esemplificazione. Penso alla possibilità di leggere fruttuosamente in questa chiave il Convito e il Fedro, l'Etica nicomachea, le tragedie di Sofocle, i Soliloqui e le Confessioni, il De malo e il De magistro, la Critica della ragion pura pratica, la Malattia mortale, i Fratelli Karamazov, la Morte di Ivan Ilich, le Inattuali, il Principio dialogico. E mi fermo, accontentandomi di aver disegnato la punta dell'iceberg, anzi soltanto quella parte della punta che di solito è meno menzionata se si tratta il tema educativo con un linguaggio rigorosamente pedagogico.

Concretizzo l'accento con pochi esempi.

Annodando fili pregiati, la stoffa di questa dimensione umana si rivela formata, impastata di logos (si avvicinino utilmente le prime pagine dell'Etica nicomachea alle pagine più intense di Buber e della pneumatologia ebneriana). Il termine, traducibile soltanto mediante una copiosa compresenza di accezioni, rivela, di detta dimensione, la naturale propensione al dialogos per stabilire contatti produttivi con il cosmo in genere e soprattutto con un singolo soggetto o con la pluralità dei medesimi. La qualità primaria che segna siffatta dimensione (non identificabile con la sola razionalità, pena l'impoverimento) garantisce una buona sicurezza nella strada della realizzazione, della perfezione appropriata.

Se si annodano altri fili (quali, per esempio, il mito di Er, la figura impareggiabile di Antigone, la dialettica della possibilità-necessità della *Malattia mortale*) tale dimensione palesa quanto la possibilità - libertà pervada il suo essere, quanto l'aristotelico «diventa ciò che sei» che tanto dice sul progettare la qualità di realizzazione del singolo, inquieti. Sono gli interrogativi massimi della libertà che chiedono un'attenzione primaria rispetto alla loro coniugazione nella convivenza, nelle istituzioni, fino alle più particolari programmazioni. Un'attenzione che deve precedere fondamentalmente, non cronologicamente, le infinite proiezioni, comprese quelle nel quotidiano.

Il discorso potrebbe allargarsi all'affettività, alla creatività, annodare quanto costituisce l'irrepetibilità che tutta si rivela nel mondo dell'educabilità di ogni singolo. Qui anche il discorso sui valori si costruisce uno spazio incredibilmente vasto.

Se la filosofia dell'educazione deve affrontare come primalità di oggetto la natura, la dinamica, le infinite possibili attuazioni dell'educabilità umana, la sua distinzione dall'ineducabilità positiva, sì da additare le manipolazioni e i plagi, allora le esigenze imposte dalla volontà di perseguirla sono davvero infinite.

La strumentazione «soggettiva»

Circa l'ipotesi di prospettare qualcosa sulla strumentazione soggettiva mi limito a due soli esempi. Il tema è indubbiamente spinoso, però sarebbe ben difficile taciarlo di inutilità. Cerco l'agilità, per muovermi tra scogli e secche, ricorrendo a due famose e note pagine di Platone. Ritengo valido tale accorgimento, perché l'urgenza a cui intendo accennare non è circoscrivibile nello spazio e nel tempo, è stata inattuale allora e lo è oggi.

La prima appartiene al *Teeteto* (172 c - 173 c). Con il consueto incredibile equilibrio delle proposte platoniche, essa risuona del doloroso stupore per la condanna del maestro e attinge aspetti metastorici che la filosofia dell'educazione fa oggetto proprio. La sua efficacia è irraggiungibile.

Socrate illustra a Teodoro una delle differenze che intercorrono tra la gente educata a servire e gli uomini liberi. Un'antitesi grandiosa che riunisce numerosi dettagli sparsi soprattutto nella *Repubblica*.

Breve è il tratteggio degli uomini liberi, e prende le mosse da un'osservazione inattesa: a loro non scarseggia mai il tempo. Il senso è subito chiarito. Il discutere, l'investigare sulle realtà umane, il lavoro di sondarle, quasi di aggirarle sì da rilevare ogni tratto, si svolgono in pace, con agio, non incalzati dalla fretta, né premuti dalla furia. Non ci son padroni che sovrastino il loro fare. Essi non hanno scadenze precarie, né cedono alla malia dei «risultati». Interrompono con liberalità un argomentare se d'improvviso un tema nuovo si affaccia e induce l'interruzione; ma poi con pari liberalità riprendono l'argomentare precedente. Il passare dall'uno all'altro tema non è occasionale o fortuito, ma ponderato e giusto. La tranquillità e la pace accompagnano i loro percorsi; l'indagine ha tempi giusti e ritmi appropriati. La meta non è un risultato qualsiasi, frettoloso, determinato da motivi accidentali. Li costringe una preoccupazione ed una sola: imbattersi nell'essere. Una preoccupazione che è un desiderio forte, una brama: imbattersi nell'essere. Per far questo non hanno scarsità di tempo, perché hanno sfoltito le inutilità.

Alla gente educata a servire, invece, manca sempre il tempo. L'acqua che scorre non aspetta. Non sono liberi nella scelta dei temi del loro ragionare; incombono necessità effimere e motivi estranei così imperiosi che si forma come un pesante reticolato, una barriera che è impossibile infrangere, che stringe e soffoca. Sono schiavi che

reciprocamente si intentano cause davanti al comune padrone. Lui è assiso e tiene in mano un qualunque giudizio; e gli agoni non sono mai indifferenti, ma sempre direttamente riguardanti ognuno, e spesso la corsa ha, come posta, la loro stessa vita.

A causa di tutto questo diventano veementi e aspri, abili nel lusingare il padrone per ingraziarselo; anime rattappite e contorte.

Crescita, rettitudine, libertà, la schiavitù, nella giovinezza, gliele impedisce; li costringe a pratiche tortuose; getta in così grandi rischi e in così gravi terrori le loro anime tenere che non potendo opporre il giusto e il vero come supporto si volgono direttamente alla menzogna e alla reciproca ingiustizia; e così si piegano, si ripiegano, si accartocciano.

Quando dall'adolescenza passano alla virilità nel loro pensiero non c'è più nulla di sano, mentre invece si immaginano di avere abilità e sapienza.

Il dittico ha una forza espressiva eccezionale. Il tratteggio dei due modi di affrontare i temi grandi dell'umano non ha bisogno di commenti. Ai due atteggiamenti di partenza (libero e schiavo) tengono dietro due atteggiamenti di percorso e di arrivo: grandi di animo oppure piegati, ripiegati, accartocciati, ma empiti dall'illusione di essere altrimenti..

Teodoro conclude: noi non siamo asserviti ai ragionamenti, ai discorsi, diciamo piuttosto che i discorsi ci appartengono come domestici.

La linea di demarcazione tra schiavi e liberi la traccia la volontà di imbattersi nell'essere; e se questa linea, prima ancora dello statuto della disciplina, segnasse la natura della filosofia dell'educazione e esplicitasse la sua funzione nei confronti delle scienze speciali? Se l'operare per imbattersi nell'essere (nell'essere di ogni cosa non in quello logico) arginasse il totalitarismo del contingente, fermasse la scalata dei problemi temporali; cose tutte che hanno una ricaduta pesante sull'educativo?

Taluni tratti della pagina offrirebbero materia per un tragico sarcasmo, ma è bene lasciarlo inespresso. Si può invece rilevare il suggerimento buono di riappropriarsi del tempo.

La seconda pagina allude all'acquisizione di un'abilità che unifica molte e molto diversificate abilità. Anche qui viene presentato un dittico, e la forza risiede nella tensione tra i due poli.

La pagina appartiene al *Crizia* (120 e - 121 c). Vi è tratteggiata la decadenza morale dell'Atlantide: pochi segni ne dicono lo stato ottimale, e altri pochi la rovina; una sola pennellata addita le cause e un'altra promette l'intervento.

Nell'Atlantide, durante numerose generazioni, finché , nella natura degli uomini, predominava quella particella che li assimilava al dio, essi erano ubbidienti alle leggi e affezionati a questa parentela divina. I loro pensieri erano, in tutto, veri e grandi. Essi erano miti e saggi di fronte ai diversi avvenimenti e nei rapporti che si intrecciavano tra loro. Disdegnavano ogni cosa fuorché la virtù, e, di conseguenza, reputavano di poco conto i loro averi: sopportavano come un fardello la mole dell'oro e delle altre ricchezze. E dal momento che non si lasciavano ubriacare dalla sovrabbondanza della loro fortuna, né mai perdevano il dominio di sé, procedevano sempre dritamente. Con acuta e lucida chiarezza vedevano bene che tutti i vantaggi sopra menzionati si accrescevano in forza della benevolenza reciproca, dell'amicizia unita a virtù, e che, al contrario, lo zelo eccessivo per i beni e l'eccessiva stima dei medesimi fan perdere i beni stessi, e in questo caso periscono insieme le virtù. Quale conseguenza di siffatta stima e grazia alla presenza persistente del principio divino in loro, tutti i beni che si son menzionati non cessavano di crescere.

Quando però l'elemento divino si affievolì fino a estinguersi essi, incapaci di sopportare (con la dignità di prima) la prosperità di cui godevano, degenerarono.

A chi sapeva cogliere la verità della situazione apparvero davvero vergognosi: si erano lasciati sfuggire, avevano perduto i beni più belli e più preziosi.

A chi, invece, è inetto e incapace di discernere quale genere di vita contribuisca davvero alla felicità reale, essi apparivano bellissimi e felicissimi: erano gonfi di smodata avidità e di voglia di potere.

Il dio si rese conto di dove erano precipitati; volendo frenarli perché ritornassero ad essere saggi, convocò tutti gli dei nella sede più augusta, quella al centro dell'universo, e disse:

Qui e con i due punti si interrompe il dialogo e termina, incompiuta, la pagina da me scelta. Interruzione voluta o costretta? Platone aveva scritto la parte mancante e noi l'abbiamo perduta? (Nel disegno, che il preambolo lascia intravedere, essa doveva essere la parte essenziale dell'opera.) La morte gli ha impedito di completarla? O ha rinunciato al suo grande progetto di trilogia per redigere le *Leggi*? La fine del dialogo non sarebbe mai stata composta. Quest'ultima ipotesi ha il conforto nel fatto che non

sia pervenuto nessun frammento, che nessun autore antico ne faccia menzione o ne citi un estratto. Tutte ipotesi importanti per i filologi.

Lo stato in sé del dialogo può anche avviare a un'interpretazione suggestiva. Forse ogni generazione deve stendere il discorso che Zeus pronunciarebbe per convincere sui valori forti e per dissuadere dal puntare tutto sui valori deboli, per ridare splendore ai rapporti interpersonali umiliati, e ristabilire la giusta distanza nella padronanza delle cose. Ma per far questo quanta «abilità» circa l'umano, circa la dialettica del suo farsi, circa l'esperienza delle mete raggiungibili, e di quelle stranissime dialettiche di cui tanto il testo si avvale!

Forse è attribuzione insolita introdurre tra i compiti della filosofia dell'educazione l'imbattersi nell'essere e stendere il discorso a Zeus, ma è un punto fermo non indifferente per stabilire i suoi rapporti non tanto con le scienze dell'educazione, ma con la realtà dell'educativo.

da: E. DUCCI, Postille di filosofia dell'educazione, in ""Il Quadrante scolastico", 1995, n. 64, pp. 94-103.

2

La comunicazione da anima ad anima è ancora possibile

L'interrogativo che avvia la nostra riflessione ha un tono inattuale. Ma inattuale è un termine dagli opposti significati. Il percorso della riflessione intende curare la riappropriazione di un movimento «inattuale».

Nell'Apologia (28e-30), in una pagina non tra le più note ma tra le più intrise di ironia tragica, Platone fa esprimere a Socrate il senso primitivo del suo insegnare. (Resterà qui scandito il senso elementare di ogni insegnamento non fuorviato?) L'*anthropine sophia* (sapere umano e umanante), che lui coltiva con cura, gli ha disvelato che c'è una distinzione netta tra sapere e sapere. Una rivelazione di cui non è subito evidente la portata. Il termine sapere compare spaccato: veicola due realtà molto diverse, forse troppo, sì che fan fatica a restare sotto il medesimo indicatore. La spaccatura interessa, di conseguenza, le modalità di comunicazione, e la natura dei comunicanti di questo sapere spaccato.

Un'intuizione pacata all'apparenza, dimessa nella forma in cui si offre e che pare estranea allo scalpore. Non del tutto nuova: in lei rifluisce il mondo sconfinato della paideia e della grande iniziazione. Rammentata in questo contesto porta però con sé un'aria di processo e di condanna, di paventata rovina. Quest'aria non si separerà mai da lei, diverrà grigia e pesante nei momenti di acuta polarità, perché la distinzione non si limita al metodo e neppure al contenuto.

La spaccatura è questa: c'è il sapere che, trasmesso, fornisce agli uomini informazioni utili, conoscenze superbe, e li immette nel mondo vasto della cultura (sapere A). Alimenta il flusso del progresso, è impartito da autorità riconosciute, è oggetto di sicuro riconoscimento. E c'è il sapere che, accolto, risveglia, illumina, sconvolge, direziona o ridireziona il vivere personale verso la pienezza umanamente possibile (sapere B). Esso non condiziona né costringe, accende il potenziale umano fin nel fondo libero della sua natura. E' un incendio che per sé si propaga e interessa la qualità primaria della convivenza. E' insidioso verso i sistemi, che mal ne sopportano l'apparire. Si fonda su sicura autorevolezza, ma nessuno sembra potersene attribuire l'autorità.

Quando la qualità della convivenza umana è contesa tra la debole forza del senso ultimo dell'uomo e le forze smisurate dei totalitarismi, delle ideologie, dei poteri di

ogni genere che riconoscono all'uomo soltanto un senso attribuito, riemerge la durezza della spaccatura. Perché alla base della trasmissione umana dell'umano resta questa minuscola distinzione: o l'omnicompresivo sapere A, o la compresenza di sapere A e sapere B, e quindi di comunicazione e comunicazione, di comunicante e comunicante. Il movimento semplice dell'educativo echeggia e si ripercuote nelle maglie della convivenza, in quelle sociali, religiose, culturali, economiche.

Distinguere i saperi, affermare il diritto di ambedue, privilegiare il sapere B Socrate lo avverte come il compito divino da cui nulla potrà distoglierlo e da cui nulla lo distolse. E tale condotta profila il momento alto dell'educativo.

Reminiscenza storica o preziosità filologica? Né l'una né l'altra, bensì problema eternamente posto e eternamente proteso alla soluzione. Attesa insonne di un'azione rara, rischiosa, benefica, impagabile. Voglia di un Socrate che sappia il segreto di questa comunicazione, la voglia compiere ed effettivamente la compia.

La scansione apparsa nell'Apologia non resta isolata, si allarga nel Fedro, nella Repubblica, nella VII Lettera, meglio, nell'ordito tutto del pensare platonico. Sottende il problema del singolo e quello della polis. Agevolmente si può osservare il suo attraversare i secoli, i millenni, registrando punte forti là dove la preoccupazione per la qualità del vivere personale (pieno e appagante) e della convivenza umana (all'orizzonte di ogni specificazione o soprastruzione) è messa in pericolo, forzosamente marginalizzata dalla preoccupazione per il mondo dell'economico in sé, o dalla corsa alla perfettibilità infinita del conoscere. Qualche nome significativo e noto è presto fatto: Seneca, Epitteto, Agostino, Tommaso, Kierkegaard, Dostoevskij, Newmann, Ortega, Ebner. Bello sarebbe rilevare l'apporto singolare che ognuno ha dato non all'inesausta soluzione, ma a che il problema non perda l'urgenza, non sia privato del dovuto spessore o si appannino i suoi contorni. Saremmo, allora, felicemente costretti a parlare di *discere non scholae sed vitae*, della rimozione delle strettoie interiori, della sinergia dell'inventio, del diritto ad una comunicazione di potere che affianchi e non sia fagocitata da quella di sapere, del come superare l'insegnamento acroamatico, dell'urgenza per l'io di trovare il tu.

Il pericolo ricorrente è che si levi la spaccatura, che il sapere A scancelli il sapere B, che si viva una parte ritenendola il tutto, e la si viva come se fosse il tutto. E la spaccatura (o meglio la distinzione) va mantenuta non per un gusto malsano, ma perché nella trasmissione dell'umano siano presenti in giusta misura tutti i movimenti necessari. Essa insiste sulla natura complessa, in sé eterogenea dell'animo umano; da siffatta natura conseguono bisogni ben distinti, urge individuare nutrimenti appropriati sì che una lenta celata astenia non infici il tutto. Vanno ripensati i nessi e i

nodi che dicono fondata e solida la pluralità, e non soltanto quella formale, dei movimenti che governano la trasmissione.

L'incredibile progresso informatico, la rivendicazione vittoriosa dell'istruzione a tutti, l'inventiva inesausta delle forme didattiche rese possibili dalle tecnologie sempre rinnovantesi potrebbero indurre a dichiarare risanata la spaccatura, superata la distinzione tra sapere e sapere. Questa nostra (seconda?) mirabolante oggettività del sapere, che svincola la trasmissione da ogni stretta spazio-temporale ha risolto il problema che a Platone era sembrato insolubile?

Forse interrogarsi sul senso del sapere e della sua comunicazione è, allora come ora, interrogarsi e pronunciarsi sul senso dell'uomo, sulla trasmissione dell'umano e di quanto concorre alla sua inoggettivabile e imprevedibile pienezza.

Forse il compito di una filosofia dell'educazione d'ispirazione cristiana (cioè umana nel senso pieno della parola) è quello di allertare, come una sentinella, perché non si verifichino invasioni capaci di cancellare confini e territori?

Non è questo né il luogo né il momento di ridisegnare l'opzione sull'uomo, ridire lo spessore del suo essere e il senso misterioso del suo vivere, scrutare la qualità primaria della convivenza, far uscire dall'oblio la tensione infinita della libertà. Forse c'è, invece, l'opportunità di ricalcare qualche tratto differenziante i due saperi, il saper A e il saper B, perché il discernimento non si appanni né la sensibilità si atrofizzi.

Nella primitiva enunciazione socratica tra le svariate caratteristiche che segnano la comunicazione del sapere B ve ne è una semplice e piana: è il movimento del passare dal plurale al singolare. Socrate accosta i verbi che perimetrano il suo agire (interrogo, esamino, confuto, sveglio, schernisco, rimprovero), ma nel momento di descrivere direttamente un'azione tanto delicata e complessa fa uso di un piccolo accorgimento grammaticale: passa dal plurale al singolare. Immagina di rivolgersi ad una persona, a lei sola, perché il sapere che comunica riguarda la qualità del vivere personalissimo, le scelte fondamentali, e in particolare la scelta delle scelte: quella di privilegiare la ricchezza e la bellezza interiore su qualsiasi altro genere di ricchezza e di bellezza. Movimento di tutta rivoluzionarietà veicolato da un mutamento grammaticale semplice.

Sarebbe ben ingenuo il pensare che il passaggio sia quantitativo. Ad uno ad uno comporterebbe, allora, un cambiamento di situazione lieve e ovvio. (Sovente lo si è pensato non proprio così, ma quasi così.)

Il singolare non si rende efficacemente con da uno ad uno. L'anima potrebbe non prendere assolutamente parte all'incontro. La menzione che il Fedro fa dell'anima è determinante: non da uno ad uno, ma da anima ad anima.

Delicato e faticante è parlare con efficacia a uno (alla sua anima, cioè al fondo libero del suo essere) della ricchezza e della bellezza, quelle interiori, però, così dissimili da quelle esteriori. Lo si può fare soltanto e appropriatamente se l'anima di chi parla è convinta e persuasa tutta e soltanto non per deduzione logica, ma per la forza dell'aver esperito l'immensa tenuta della sua libertà nella scelta della bellezza e ricchezza interiore, e nel letificante aver allontanato ogni volontà di male. Il parlare entra, allora, nel mondo vitale della sinergia liberante, dove viene confermata la necessità del direttamente, la necessità cioè che nel rapporto sia stretta quasi all'infinito la presenza di mediazioni oggettive.

Su questo parlare (sarebbe impagabile coglierne il segreto) sia concesso un ultimo rimando a Socrate, caposcuola incontrastato. I suoi accusatori lo avevano descritto come *deinos leghein*, come abile, meraviglioso ma anche sinistro nel parlare, padrone di render deboli le ragioni forti e forti le ragioni deboli. Potere tremendo, quasi sovrumano; ne autorizza l'uso soltanto l'applicazione fatta primamente alle proprie convinzioni e al proprio agire interno ed esterno, in una convivenza accettata. Questo dire tanto responsabile e operativo non può appesantirsi né di retorica, né di enfasi, né di brillio estetico. Il dire di Socrate era modesto e apparentemente comune, ma aveva in sé una forza che non perdeva neppure se ripetuto da altri.

Potrà mai verificarsi una situazione umana in cui il da anima ad anima sia inutile o surrogabile? Forse soltanto quella in cui gli esperti dell'educativo si saranno resi inabili a distinguere tra sapere e sapere.

Il passo alla dichiarazione che il da anima ad anima qualifica una comunità educante è corto, e non chiede giustificazioni. Ma c'è un tratto che mi preme rimarcare. Il da anima ad anima con le infinite belle implicanze che comporta e le poche a cui si è fatto cenno salvaguarda la comunità medesima da rischi mortali, quali il ridursi a mera comunità accademica, a gabbia che proteggendo incatena, a struttura rigida che offende e lede la felice agilità retaggio della libertà del singolo.

Il da anima ad anima resterà eternamente una proposta inattuale. Non diventerà mai una moda.

da: E. DUCCI, *Le comunicazione da anima ad anima è ancora auspicabile?*, in *Aprire su paideia*, (a cura di E. Ducci), Roma, Anicia, 2004, pp. 15-20

3

Gli Auctores

Si è accennato alla necessità di *iniziatori* non di semplici teorici. La necessità, cioè, di quella autorevolezza che è prerogativa di chi comunica l'essenziale della realtà-dialogo stando vitalmente nella realtà dialogo, il cui dire resta aderente all'essere sì che niente va perso. Gli iniziatori non nascondono la fatica del diventare uomo, però aprono alla sinergia, e perciò non intimoriscono ma invogliano.

Si è parlato del linguaggio educativo in rapporto ai problemi *maledetti* che gravano sull'educativo stesso. In tal modo, tutto il tema ha guadagnato di spessore, e si è reimposta l'inopportunità di semplificare impropriamente. Più imperiosa si avverte l'urgenza di disporre non di trattazioni, ma di guide, per districarsi senza mortificare o restringere ciò di cui si tratta.

Occorrono orizzonti vasti, distese immense dove si possa spaziare all'infinito, perché questo è il modo di affacciarsi sull'umano con la precomprensione buona.

Infatti, per dire in modo non troppo improprio dell'umano in campo educativo e con finalità educative, sono da assumere, come riferimenti oggettivi, gli *auctores*, quei pensatori e scrittori in genere, appartenenti a campi non pre-segnati, che hanno la capacità di cogliere l'umano e di comunicare, sì da *far crescere*, in tutto quello che ha a che fare con l'umano, chi accoglie la comunicazione. Se si instaura con loro un rapporto giusto, essi affinano la sensibilità. Ma non è cosa semplice né da poco, in campo educativo, individuarli e riferirsi a loro con libertà, in verità e senza strumentalizzarli; allontanata, con decisione, la paura di essere tacciati di procedimenti irregolari. L'individuare e il riferirsi devono essere schietti anche in un'altra valenza: non va dato spazio all'amara ipotesi che si dialoghi con loro al solo fine di attingere e accumulare informazioni da sfoggiare.

La presenza familiare e appropriata di *auctores*, in una riflessione scritta sull'educativo, non va determinata dal solo naturale adempimento di una normale richiesta di severità *scientifica* di rigore corrispondente. È invece motivata dalla considerazione naturale che non è onesto parlare dell'educativo, cioè della parte eccellente dell'umano, da soli. Lo esige la nobiltà e delicatezza dell'oggetto. Bisogna essere in tanti, sì da avviarsi a vedere grande, a intrecciare il gran numero di fili, e non sono mai troppi, che l'uno e l'altro è riuscito a dipanare da questa matassa tanto ingarbugliata ma tanto affascinante. Nessuno può pensare di dominare il

sistema-uomo, non fosse altro che per il suo essere un sistema incompiuto. È forse un'esigenza che sempre si rinnova, quella di educarsi ed educare a parlarne nella maniera più appropriata e più umile possibile; le cadute di tono hanno tante motivazioni, la più solita è l'assuefazione.

Due coordinate atipiche e non uniformi non vanno trascurate quando si prende atto di quali *auctores* son portati e fatti presenti in una analisi o in una riflessione: la limitatezza della mente umana, e la casualità di incontri anche determinanti, incontri avvenuti o incontri mancati. Forse si possono motivare le presenze, ma le assenze possono essere motivate da cause svariatissime. Di certo non sono univoche e quindi non sono riconducibili alla sola non pertinenza o all'estraneità all'argomento. Repertori e lessici potrebbero oggi agevolmente ovviare alla completezza formale.

Ma qui vorrei fare appello a un modo di incontro che definirei sapienziale. Repertori e lessici consentono grande celerità. L'incontro sapienziale è lento. I nominativi si possono ridurre a pochi, ma la validità dell'indagine può non rimanerne inficiata.

Nessuna pretesa dunque, ma anche nessuna voglia, di accennare a tutti gli *auctores* che hanno ragionato e detto dell'umano in quella sua delicatissima porzione che è il dialogare (per fortuna sono innumerevoli), o di indicare esaustivamente quelli più significativi in senso assoluto (ma si dà in questo contesto un senso assoluto?). Mi riferisco semplicemente, oltre ai *classici* di cui non si può non avere notizia, a quelli che ho conosciuto per prassi professionale, a quelli che uomini saggi e degni mi hanno fatto incontrare, sui quali ho sostato a lungo e che, *provati* al fuoco del rapporto diretto con tante generazioni di studenti, hanno superato bene il riscontro culturale ma soprattutto esistenziale. E specialmente quelli che, con tale verifica, hanno rivelato di possedere l'impagabile attitudine ad avviare fruttuosamente verso un riflettere personale serio, e alla ricerca di altre letture. Niente forse, nel momento didattico, è importante tanto quanto questa verifica, così come lo è agire poi di conseguenza. Dunque nessun discorso asseverativo, come sarebbe il dire: questi gli *auctores* da conoscere e trattare, se si vuol parlare del dialogare in chiave educativa. No, ma un semplice dar notizia, non sempre (ma spesso) in maniera indiretta, di quelli con cui ci si è intrattenuti utilmente su questo tema *maledetto*, per avanzare qualche suggerimento circa il con chi se ne può parlare.

Come guida nel riconoscimento di autorevolezza e conseguentemente nella scelta, mi è sembrato bene privilegiare la serietà, quella serietà di cui parla Kierkegaard, come approccio appropriato per la realtà umana, e che non disattende, ma qua dimensiona là supera la scientificità. Perché al di là della scientificità e scansata l'erudizione accademica o un insano esibizionismo, quando si sta nell'educativo non va mai persa una sincera preoccupazione dell'uomo. Penso però che in questo vagliare svolga una

funzione insostituibile quella sensibilità per l'educativo a cui ripetutamente si è accennato. È qualcosa di non oggettivabile come tutte le sensibilità per un che di grande e, come queste, si compone di disposizione naturale, costante coltivazione, caparbio e rigoroso affinamento.

Può tornare utile qualche rilievo su tale sensibilità, perché tema non molto trattato e che potrebbe apparire come argomentare appartenente all'esortativo.

Certe urgenze epistemologiche circa il complesso e mai esauribile oggetto quale è l'educativo hanno sovente, forse in maniera particolarmente acuta in questi nostri tempi, stornato l'attenzione circa la sensibilità *per* l'educativo. Nessun contesto come il discorso sugli *auctores* consente meglio di spuntare una lancia in favore della sensibilità per l'educativo.

Aridità circa il problema dell'educativo, frette incontrollate nel dichiararne l'impossibile serio sapere, o nel decretare la fine di ogni discorso che si prefigga un'appropriata oggettività, sbrigative ipotesi di un'invasione di tutto il campo da parte dell'istruzione, sono esiti naturali di precise posizioni di pensiero, di scelte ideologiche, forse di debolezza teoretica. Sono causa o effetto di mancanza di sensibilità, quasi del terzo occhio che pare richiesto da ogni margine di realtà che trascende la finitudine e la spazio-temporalità? Di certo si collegano, nel nostro campo, a sensibilità mai risvegliata o a sensibilità atrofizzata circa l'educativo. È una situazione pericolosa e mortificante: l'oggetto appare piccolo e insignificante a un soggetto dai sensi deboli e malati. Della sensibilità per l'educativo non è semplice parlare in maniera espressa, un giusto pudore sconsiglia di parlarne troppo; è, in ultima analisi, una qualificazione, forse la più preziosa, del senso per l'uomo, della percezione della sua valenza e dell'intensità del suo essere. Si può arrischiare qualche tratto.

Si distingue, e la distinzione è cosa da avvertire non soltanto da supporre, dalla sensibilità per l'oggettività, fosse anche la più alta e la più splendida; essa infatti ha come termine proprio la persona, anzi della persona quel *quid* che ha in sé il mistero della vita e la dinamica del crescere in perfezione secondo la misura propria dell'essere.

Forse è fatta per non restare in chi la possiede ma per essere avvertita da chi ne è il destinatario, e, nel fatto di essere avvertita, sembra fiorire, amplificarsi e affinarsi. È lei a far sì che la preoccupazione per l'umano non si smarrisca nel dedalo delle sollecitazioni *ab extra*, non si lasci sedurre dalla possibilità di risultati rapidi, non sia suscettibile alle pressioni dell'accelerazione oggi universalizzata. E fa che resti sovrana incontrastata la valenza del singolo soggetto: nel potenziale che è unicamente suo, nell'insostituibilità di una vocazione che lo colloca attivo nel cuore della convivenza, persona tra persone, operoso e responsabile.

C'è un altro modo ancora per dire l'importanza della sensibilità per l'educativo: urge trovare un gran numero di apporti per rimuovere, ogni istante, il pericolo che sempre incombe di rimpicciolire e immiserire l'educativo stesso. La sensibilità, reale e affinata, darà l'accortezza di scoprire questi apporti anche là dove non si sospetterebbe di trovarli. Per dirlo meglio mi avvalgo di una metafora kierkegaardiana che costituisce una pagina bella de *Gli atti dell'amore*: «Facciamo il caso di due pittori. Il primo dice: "Ho viaggiato molto ed ho visto molte cose nel mondo, ma non sono riuscito a trovare un uomo che meritasse un ritratto, né a trovare qualche paesaggio che fosse l'immagine perfetta della bellezza, così da risolvermi a dipingerlo; sempre trovavo qualche difetto, perciò la mia ricerca è stata inutile" – un simile pittore sarà mai un grande pittore? L'altro pittore invece dice: "Io invero non mi presento come artista, non ho viaggiato all'estero; però qui, senza uscire dalla piccola cerchia di uomini che sono i miei più vicini, non ho trovato neppure un volto così insignificante oppure così difettoso che non avesse qualche lato bello e illuminante, perciò sono contento di esercitare con essi la mia arte". – Non sarebbe proprio questo il segno ch'era costui il vero artista, perché portava con sé una certa qual cosa che l'altro artista dei viaggi non riuscì a trovare in nessuna parte del mondo, probabilmente perché costui non la portava con sé?» (trad. C. Fabro, Milano, Rusconi, 1983, pp. 326-327). La contrapposizione acuta e fine di Kierkegaard non richiede commenti e rende convinti circa il senso lato di sensibilità.

Indubbiamente gli *auctores* incrementano e salvaguardano la sensibilità per l'educativo nella misura in cui essi stessi ne sono ricchi. Per questo è bene fermarsi brevemente a rilevare quelle che si potrebbero indicare come le *valenze* che rendono un pensatore, o uno scrittore in genere, atto per l'educativo, capace di armonizzarsi o essere armonizzato con esso e con le di lui esigenze e movenze. Tali valenze affiancano i parametri che tradizionalmente consacrano un pensatore, o uno scrittore in genere, quale *auctor*. Questo argomentare ha una sua fisionomia: ha da sempre accompagnato l'uomo in molte delle interpellanze vitali; si fa più incalzante e diretto quando una svolta, comunque causata, lascia intravedere panorami con un che di nuovo, e si cerca il conforto di chi ha fatto un'esperienza simile, l'ha vissuta bene e l'ha saputa esporre. In certo modo è l'intento di ridare smalto alla sensibilità e spessore al potere valutativo, perché rispondano meglio ai bisogni. Anche noi oggi, e forse in maniera singolare nell'ambito dell'educativo, si è fatta una voltata quasi completa, una voltata che ha nomi e riecheggiamenti a tutti noti; si è riusciti a intravedere paesaggi belli, ma anche scenari tragici. È in funzione di ciò, non con l'intento dell'eshaustività, che indico qualcuna di queste valenze. L'operazione, come sempre, resta aperta, senza nessuna pretesa che si sia indicato il meglio.

Arano profondo nel terreno dell'umano.

Perché il terreno dell'umano va soggetto al rapido formarsi di croste: cessa l'ossigenazione e gli elementi vitali diventano prima inattivi poi muoiono. C'è bisogno dunque di chi ara e ara profondo. Questo porta, sovente con lunghi ritardi e in maniera indiretta, sconvolgimenti nel campo dell'umano, specialmente nel campo dell'educativo. Non è facile impiegare fruttuosamente tali sconvolgimenti. Il più interpellato di tutti è forse il teorico dell'educativo, il più interpellato ma anche il più interessato.

La terra, in forma buona, viene sempre preparata da tali interventi eccezionali ma non sempre magniloquenti, non da quegli interventi che sono risposte puntuali a problemi di modesto significato, che però sono chiassosi e fracassoni. Chi riflette sull'educativo, poi, deve, parallelamente a quanto avviene sul terreno generale dell'umano, rischiare giocando senza rete, ossia cercare il frutto buono anche nell'albero forse tutto estraneo rispetto alla sua opzione di fondo sull'uomo stesso, e a qualche sua precomprensione, forse quella più cara. E il frutto può essere lo svelarsi di un aspetto, così come il cadere di una sovrastruttura.

Può essere utile una qualche esemplificazione, non facile perché l'economia del discorso non consente che cenni. Trascelgo da campi vari e forse eterodossi rispetto a un sapere pedagogico ufficiale. Risalgo relativamente nel passato.

Mi pare altamente significativa una tra le tante istanze presenti in Feuerbach: la dialettica puntuale alienazione/riappropriazione come cuneo conficcato nell'hegeliana appartenenza necessaria, e gli sterminati ignoti spazi aperti dal *Mensch mit Mensch ist Gott* – l'uomo con l'uomo è Dio. Se questi squarci hanno avuto esiti filosofici, in senso stretto e in senso ampio, se l'influsso, trascinandosi in un'ideologia, può aver conosciuto sviamenti o forse anche la parola fine, la spina conficcata nel senso dell'umano, l'inquietudine circa un umano che sembra slargarsi indefinitamente, lasciano, nel terreno dell'educativo, una traccia che non si cancella.

Specialissimo poi è il fatto di caricare di sensi senza fine quell'accezione di *mit* che tanto travaglia e allarma i due interlocutori di ogni rapporto umano, e nel nostro caso del rapporto educativo. Sulle innumeri valenze del *mit* l'educatore impara a interrogarsi senza posa, quando appresta gli elementi per l'azione congiunta, pungolato da un pensatore davvero preoccupato per l'uomo.

Né si può tacere di Kierkegaard, il suo annuncio della possibilità, che è di tutti, di diventare un Singolo davanti a Dio, possibilità tenuta nella posizione forte che vede l'Assoluto come meta e misura dell'uomo, ossia come la *ratio* dell'uomo, la fonte di senso che sola consente di cogliere e dire la modalità ultima dell'umano. Niente può

misurare l'uomo, niente può dire la misura dell'umano. Né la natura, né la società, né il progresso, ma soltanto l'Assoluto Persona.

Impensierisce il discorso educativo anche il solo affacciarsi dell'ipotesi che tale possa rivelarsi l'uomo. Immensurabili i suoi bisogni, le sue potenzialità, i suoi diritti. Misurarsi con detta ipotesi ha del titanico, perché il confronto va eseguito là dove l'acqua ha la profondità di 70 mila cubiti, non nell'acqua bassa o nella palude dell'effimero.

Sono primitivi e inattuali.

Aderiscono infatti alla realtà o si propongono e si sforzano di aderirvi, rifuggendo dal convenzionale e dal verboso. Non si gingillano con le cose senza peso, anche se molti ne resterebbero interessati. Del loro tempo cercano di percepire e d'intendere le domande profonde, serie, tragiche, sordi alle mode o critici verso di esse. Per questo scavano a fondo in sé, e non passano mai distratti accanto agli altri. Camminano coraggiosamente sul crinale che separa l'impegno responsabile dalla fuga.

Escono e fanno uscire dal quotidiano.

Senza incorrere nell'alienazione e nell'estraneazione dal proprio tempo. L'uscire, che naturalmente va fatto con oculatezza di volta in volta, ma che accenna chiaramente ad una energia non ordinaria, consente di prendere le giuste distanze dal quotidiano: per signoreggiarlo e gestirlo, misurarlo e non essere misurati. Senza questa uscita il quotidiano segna, riduce alle sue dimensioni, tarpa le potenzialità che non sono alla sua portata, abitua a non avvertire tutto quello che lo trascende: in una parola, imborghesisce. Esistere nel quotidiano è da tutti, ma viverlo uscendone di tempo in tempo – che è il modo confacente per chi tratta dell'educativo – non è da tutti, ma è dei soli che hanno imparato a uscirne non a mo' di fuga, ma perché diretti alle mete belle dell'umano.

Non fermano quando li si incontra, né inducono a fare la loro strada, ma invogliano a cercare liberamente ognuno la sua e a percorrerla.

Quest'arte è rivelativa di un che di eccezionale. Riandando percorsi notissimi, si è indotti a ritenerla una valenza propria dell'educatore, del grande educatore. È nota la formulazione fattane da Kierkegaard: «Fermare un uomo per la strada e parlare tranquillamente con lui non è così difficile come il dover dire qualcosa camminando ad un passante, senza fermarsi né fermare l'altro, senza spingerlo a fare la stessa via, ma spingendolo anzi a camminare per la propria via» (*Postilla conclusiva non scientifica*, trad. C. Fabro, Zanichelli, vol. II, pp. 85-86). È il segno di chi sa comunicare l'umano nella maniera che è propriamente sua. Kierkegaard stesso

l'aveva sperimentata, questa grande avventura, prima di proporsela nel suo rapporto all'altro. Forse l'avventura non più significativa ma espressa con più colore è contenuta nell'*Espressione di gratitudine a Lessing* della prima sezione della *Postilla*. Vediamone qualche linea. «Dal punto di vista religioso egli [Lessing] teneva sempre qualcosa per se stesso e qualcosa – com'egli stesso anche diceva ma in modo sornione – che non si lasciava direttamente ripetere a vanvera dalle zucche vuote, qualcosa che rimaneva sempre la stessa, mentre cambiava continuamente forma, qualcosa che non va assimilata in modo stereotipato per introdurla nel compendio di un sistema, ma che l'abilità ginnastica di un dialettico è capace di esporre e cambiare ed ancora esporre la stessa cosa, e tuttavia non la stessa cosa» (ed. cit., vol. I, p. 264). «Quest'astuzia con la quale egli sa usare brillantemente del proprio io, quasi come Socrate, interdicendosi ogni compagnia o piuttosto mettendosi contro di essa quando il problema è in rapporto alla verità...» (*ibidem*, p. 265). «Se io volessi esporre i singoli pensieri e poi riferirli direttamente a lui come una filastrocca, se volessi avvolgerlo in un abbraccio di ammirazione come colui al quale son debitore di tutto, allora egli sorridendo se la squaglierebbe piantandomi in asso, come un oggetto di ridicolo...» (*ibidem*, pp. 266-267). «Com'egli è libero per suo conto, così – penso – egli vuoi render libero ognuno nel suo rapporto a lui, pregando di risparmiargli le traspirazioni e le ingenuità ridicole del discepolo, temendo di diventar ridicolo a causa dei ripetenti: una riproduzione piatta, come un'eco di chiacchiere, di quel ch'è stato detto» (*ibidem*, p. 269). Si tratta, in definitiva, dell'esperienza grande dell'esser reso libero, esperienza insostituibile per diventare educatori, e che poi bisogna ripetere verso gli altri per non tradire il mestiere di educatore. Chi conosca anche parzialmente la produzione kierkegaardiana sa bene come il sintagma *render libero l'altro* riaffiori con una malia indimenticabile in tante tante delle sue pagine.

Si tratta anche della dialettica dell'attrarre-respingere, così consueta al Socrate platonico e allo stesso Kierkegaard.

Un'esperienza che diventa un modo autonomo di agire è anche il percorso indicato da Nietzsche quando, partendo da Schopenhauer educatore, arriva a Nietzsche educatore. Troppo note per riproporre le pagine della *Terza inattuale*, forse troppo sconcertanti per riesporle quelle di *Ecce homo*. Il farne menzione era però cosa necessaria e dovuta.

Vorrei terminare questo piccolo *excursus* con i versi di un poeta finissimo, Antonio Machado, versi che, senza forzature, penso li si possa mettere sulle labbra degli *auctores*:

caminante non haj camino
se hace camino al andar

E c'è un ultimissimo punto a cui prestare attenzione, stimolati a ciò da Ortega y Gasset che, parlando della scuola di Marburgo, annota che ivi «non si cercava tanto di scoprire la verità, quanto di capire Kant» (Prologo per i tedeschi. *Il tema del nostro tempo*, Sugarco, p. 37). Che forse soltanto chi ha l'animo disposto, chi non è subito frenato dalla paura della fatica sia in grado di percepire questa azione degli *auctores* e non diventar mai, e mai del tutto, ripetente?

Può essere opportuno indicare qualche altra valenza, magari in forma più breve.

Sembra prerogativa di tali *auctores* rendere amanti della parola che aderisce, evoca, risveglia, accende quando è il caso, non è verbosa e stantia, sa coniugarsi e alternarsi a profondi silenzi. Ma sembra esserlo anche il saper addestrare al parlare appropriato e mai convenzionale. Come lo è invogliare alla robustezza teoretica; e rendere insopportabile l'autismo. Soprattutto, però, credere e suscitare la fede nell'uomo e nella sua potenzialità di perfezionamento più che nel suo sviluppo generico.

Sono queste alcune delle valenze, non certamente tutte, che si possono affiancare utilmente a quelle tradizionalmente attribuite agli *auctores* e che li consacrano tali. Le ho scelte avendo ben presente che il discorso è sull'educativo, anzi sul nucleo più delicato di esso: il dialogare. Aggiungo ancora un breve rilievo: un pensatore, o uno scrittore in genere, può avere anche una sola di queste valenze, o persino un pezzetto di una, ma se essa è fermento vivo basta per dire che l'accostarsi a lui fa crescere. I pensatori straordinari non sono molti, ma i pensatori non sono pochi, se non si è disattesa la propria sensibilizzazione. Un fatto da non trascurare è anche l'agilità che impone il doversi sintonizzare alle forme espressive e letterarie, le più varie, impiegate dagli *auctores*: compendi ampi, dialoghi, tratteggi di personaggi in cui i concetti si fanno persona, aforismi sferzanti, stile poetico il più squisito o linguaggio apparentemente disadorno e troppo quotidiano, pezzetti che si impreziosiscono nel e per il contesto, o tratti nervosi che possono essere scorporati senza snaturarsi.

Il compendio sistematico, soprattutto se ripetitivo, non crea sorprese, gli ostacoli che presenta li si supera con una sorta di tenacia *logica*. Gli *auctores*, al contrario, sono sorpresa anche dopo reiterate letture; gli ostacoli poi richiedono, per essere superati, quasi un affidamento vitale, un sintonizzarsi interiore ben diverso da una sintonia metodica. Forse, accanto all'esercizio di agilità potrebbe trovar posto l'ipotesi di una certa ascesi. Vengono subito alla memoria certe pagine belle e aspre di trattatisti medievali. Accennato alle valenze è bene spendere una parola, forse un po' atipica e insolita, circa il *che cosa chiedere* a quelli riconosciuti o anche soltanto avvertiti personalmente come *auctores*. Ritengo adeguata una certa laconicità, per lasciare spazio all'evocazione soggettiva e rendere il procedere più nervoso.

Con il *che cosa chiedere* non mi riferisco ai contenuti, ma a qualcosa di più prezioso. Oggi l'offerta delle tecniche è generosa e sovrabbondante, ma nel campo

dell'educativo permane la sua sproporzione rispetto ai bisogni. Infatti, non soltanto è forte il disorientamento, snervate e fiacche le motivazioni, ma gli esiti letali dell'uno e delle altre sono visibili da tutti e si colorano sempre più di una sorta di inevitabilità. Chi si preoccupa dell'educativo sa del grande bisogno di autorevolezza proprio in tale situazione, e sa anche quanto costi acquisirla o riacquisirla. E una fonte a cui rifarsi per tale modalità di essere, per le specifiche forze vitali che in esso si esprimono, sono indubbiamente gli *auctores*.

Ecco allora le prime righe di una tabellina del *che cosa chiedere*; ognuno potrà continuarle.

Alcune voci sono firmate, altre sono *artigianali*.

Anzitutto è auspicabile l'effetto che direi breccia epistemologico-evocativa, sì che si rompa il guscio dei vocaboli, di quelli essenziali prima, poi anche degli altri. È sempre dannoso avere un dire vecchio, più dannoso è avere un orecchio vecchio: anche le novità sono percepite decrepite. Non si può né vedere grande né sentire profondo quando le parole che veicolano i pensieri e le realtà hanno un raggio corto, un solo corso di spendibilità, o aderiscono a un solo aspetto. La comunicazione populista e lo scrivere ripetitivo e asfittico immiseriscono fuori misura. Occuparsi dell'educativo con una strumentazione verbale meschina e striminzita è un volersi muovere speditamente mancando dei vasi linfatici. La povertà e la fissità verbale sono l'atrofia della sensibilità in genere, in questo caso della sensibilità per l'umano. Porrei come seconda, ma non come secondaria, l'occasione unica di esperire vitalmente, in prima persona, il modo proprio del linguaggio educativo, e i frutti che porta. Qui si rende percepibile lo scarto tra il dire e la realtà detta. Diventa più urgente e vera la volontà di affinare il linguaggio, di farlo più ricco e più aderente alla realtà intravista e apprezzata.

Nello specifico, poi, il linguaggio educativo fa avvertire l'ignoranza circa l'educativo medesimo, in quella maniera dinamica tanto cara a Socrate, che corre sulla linea dell'invogliamento, e della decisione a non risparmiare fatica per acquisizioni sottese da tante speranze.

Un'altra cosa da chiedere è l'esperienza di una forza capace di far *voltare con tutta l'anima*, per servirsi dell'impareggiabile espressione platonica, là dov'è da voltarsi, e in questo far avvertire e far godere un senso di profonda liberazione.

Che insegnino a non confondere la dimensione educabile e quella ineducabile nell'uomo, e prima di tutto in sé. E lo insegnino perché l'hanno sofferto e sperimentato in loro stessi o negli altri.

Che avvezzino alla compresenza dei contrari e dei diversi, quali: anticipazione e rigorosità, scientificità e serietà, spazio del vissuto e spazio dell'acquisizione

culturale, oggettività logica della riflessione e inoggettivabilità del dato vitale, esigenze del sociale e diritti del singolo.

Che comunichino le virtù necessarie per affrontare il tema dell'educativo secondo le richieste della sua natura, e poi percorrere il lungo cammino che esso comporta. E tra queste mi pare scontato rammentare la lumacheria, il passo da lumaca esaltato da Kierkegaard, e il ruminare raccomandato da Nietzsche.

Che siano tali che il tempo passato con loro non sia tempo perso, perché, come teorici dell'educativo, incombe anche lo stretto obbligo di non farlo perdere ai giovani. Questo suona evidente, anche se meglio suonerebbe rapportato in modo diretto ai programmi della scuola in genere e in particolare ai corsi universitari, soprattutto nel settore umanistico.

Che abbiano la impagabile capacità di dialogare accanto alla maestria di avviare la capacità dialogica nell'interlocutore, e soprattutto l'arte di farne intravedere la bellezza sì da invogliare.

Vorrei chiudere questa rapida lista con un tratto accomunante che abbia la rapidità di una pennellata. Frequentare in modo sano e appropriato gli *auctores* è imparare che quando c'è da collocare qualcosa di grande e bello, magari la Nike di Samotracia, non basta saperne il peso e il volume. Queste conoscenze ci vogliono, se vogliamo e dobbiamo collocarla in un posto che si riveli suo, ma è di chiarezza solare che non basteranno queste a farcelo trovare. A maggior ragione questo vale per quella realtà grande e bella che è l'umano.

Che l'avvicinarsi ai grandi, forti delle disposizioni adeguate, il conoscere e frequentare i loro scritti sia cosa indispensabile se non si vuole immiserire l'umano non è stato difficile illustrarlo in teoria.

Ma non vorrei limitarmi a questo e lasciare al discorso una venatura di accademismo. L'umano deve prorompere dai portatori viventi, dall'uomo concreto, e sarà compito e effetto dell'educazione dare una vista adeguata.

da: E. DUCCI, *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Roma, Anicia 1992, (ultima edizione 2007), pp. 67-79