

EDDA DUCCI

**ANTOLOGIA DI SAGGI BREVI
SU TEMI DI
FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE**

INDICE

1. Gli Auctores	3
2. Filosofia poietica	10
3. Postille di filosofia dell'educazione	17
4. Filosofia dell'educazione e filosofia morale	24
5. La comunicazione <i>da anima ad anima</i> è ancora auspicabile e possibile?	29
Si può ritenere che qualifichi una comunità educante?	
6. Educabilità umana e formazione	32
7. Quale formazione se importa dell'uomo?	41

1. GLI AUCTORES

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'esautività, 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 ripropone 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 trascelte 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 risparmiar 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 rigidità, scientificità e serietà, spazio del vissuto e spazio dell'acquisizione culturale, oggettività logica della riflessione e inoggettività 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

2. FILOSOFIA POIETICA

Il mutarsi delle esigenze critiche ha portato, in tutti i campi della riflessione umana, a rivedere la situazione epistemologica.

In pedagogia si è arrivati alla messa in questione dell'unitarietà del sapere intorno alla realtà educativa. Le polemiche circa la teoresi pedagogica e la filosofia dell'educazione sono note. Il fatto che si sia potuti arrivare fino alla negazione di tale sapere non denota esasperata acrimonia, ma incertezza, insicurezza e dubitosità mal posta. La soluzione epistemologica che è venuta, ampia, profonda, può rimuovere la dubitosità mal posta; incertezza e insicurezza le rimuoveranno proposte concrete, stimolanti e solide.

La giusta messa in questione di una specifica teoresi è, del resto, segno di vitalità per la riflessione pedagogica. Affermarne o meno l'esistenza è opzione sull'uomo prima che giustificazione epistemologica; riproporne singoli aspetti al variare dei condizionamenti, delle situazioni, dei mutamenti socio-culturali, delle trasformazioni politico-economiche è ammissione, anche se non sempre significata, dell'originario che c'è nell'uomo concreto, della novità che ogni singola generazione propone, e della dialettica mai risolta di soggetto-oggetto. Specialmente oggi che l'accostare a educazione gli appellativi di permanente, ricorrente, etc., oltre a quelli classici, estende l'ambito dell'educazione stessa a tutto l'arco della vita umana e a tutte le espressioni che hanno l'uomo come punto di riferimento diretto o indiretto, si rileva agevolmente quanto un siffatto sapere sia problematico. Il difficile equilibrio che richiede va forse ricercato in un adeguato rigore scientifico sostanziato di verace coinvolgimento personale.

Il problema circa la necessità di una teoresi pedagogica, circa il suo taglio e la sua funzione, se tenuto sulla linea apparentemente semplice che intenda l'educazione come l'umanazione dell'uomo, si presta a una soluzione-proposta che, pur rimanendo nel tradizionale, può avere del provocatorio. E questo primariamente per il contenuto della proposta medesima, ma anche per la specificità del modo di procedere imposta dallo stesso contenuto: rifiuto dello scientismo, ritenuto inadeguato e riduttivo, ma concreto esser in regola con un'intelligente scientificità.

1. Teoresi pedagogica

Le analisi epistemologiche sulla realtà educativa sono dunque arrivate alla conclusione che nella concretezza dell'evento accanto alla prassi si colloca necessariamente una teoresi, anzi questa si rivela insostituibile ad assolvere un compito che può essere bensì formulato in modi differenti, ma si riconduce sempre, in ultima analisi, a unificazione e fondazione della prassi medesima.

Da un'altra parte è facile notare come i termini – educazione, educativo e i vocaboli a loro collegati – vengano aggiunti a mo' di prefissi o di suffissi a un gran numero di scienze, di attività, di analisi, di tecniche e terapie tanto che non rimane terreno, sia nelle dimensioni individuali dell'uomo sia in qualsiasi combinazione del vivere associato, che non sia frequentato e dissodato da una scienza pedagogica o, in senso lato, da una scienza umana. Istruzione e formazione non hanno davvero confini alla loro applicazione. Sovente si fatica a capire il contenuto di nuove denominazioni o a discernere le differenze nella spartizione di campi e di oggetti. Non sempre si riesce a vietarsi l'impressione che siano ideazioni che spiccano da ideazioni invece che da cose reali. Se si esclude l'influsso che vi potrebbero aver avuto la moda o il bizantinismo, rimane il dubbio se si tratti sempre di arricchimento o se non sia sminuzzare il già esistente.

L'esigenza di unificazione, nei casi estremi, può nascere da impulso spontaneo per difendersi dal grottesco, solitamente nasce in maniera pacata da riflessione. Lo dimostrano le analisi sfociate nel riconoscere necessaria una teoresi che stabilisca accordo e unione tra le differenti specificazioni e la prassi a loro corrispondente, e dica il perché si intraprendono alcuni cammini e dove si pensa o si vuole che vadano a sfociare. Tale esigenza è avvertita sul terreno del linguaggio a livello

terminologico e di significanza, è sentita nell'approccio metodologico e a livello di presenza-assenza di contenuti; ma limitarla a quest'area logico-scientifica significherebbe sminuire la realtà educativa. Anzi, direi di più. Un siffatto approccio metodologico porta a situare la problematicità a livello di rapporti tra le scienze e a permanere sul terreno delle pure competenze. Se questo solitamente indica una riprova epistemologica, può significare anche un rischioso spostamento della messa a fuoco. Nell'ambito pedagogico, esasperando questo metodo, si arriva all'assurdo che il discorso verta sull'educazione dell'uomo solamente in apparenza, per un confluire di termini. La messa a fuoco sul soggetto umano può essere non differenziata o anche venire gradualmente spostata sì da giungere all'inversione dei piani. E l'effetto principale del mutamento della messa a fuoco, per cui il soggetto umano passa dal primo ai piani successivi, è l'attenuarsi dell'attenzione su di lui fino al livello di disattenzione.

L'ammonimento di essere attenti sull'uomo, nell'articolazione delle scienze umane e delle discipline educative, nella distinzione dei campi e dei metodi, non è affatto un pleonasma. Perché la disattenzione può assumere le forme più varie e mascherarsi sotto tecniche elaboratissime. Anche nel settore pedagogico si può ricercare un rigore scientifico che proceda senza collegamenti con l'effettivo esserci di situazioni e di soggetti, avvalendosi del presupposto che i problemi, anche i più essenziali, si possono trattare nella maniera più astratta, così come si verifica in analisi che hanno per oggetto realtà totalmente differenti dal soggetto umano. Lo stesso principio del situare può essere seguito nell'irrealtà effettiva, senza alcuna attenzione sull'uomo.

Qui, è ovvio, non intendo riferirmi a quelle analisi sull'uomo che, per la loro stessa angolatura prospettica, esigono il più alto livello di astrazione. Ma si ribadire la diversità delle analisi sull'uomo che danno l'identità del sapere pedagogico in genere e delle singole scienze dell'educazione. È su questa diversità, che provvisoriamente si può indicare come *speciale* attenzione sull'uomo, che bisogna insistere e scavare per riaffermare non tanto la necessità di una teoresi pedagogica (ricerca ancora astratta) quanto il suo singolare modo di essere filosofia.

Stare nella direzione-uomo con un approccio valido per altre angolature ma non calibrato per la realtà educativa potrebbe portare a snaturare così profondamente l'oggetto in esame da rendere inattuabile ogni correzione, specialmente se cercata nel momento metodologico e nella prassi. Di conseguenza una teoresi che unificasse il sapere pedagogico con una siffatta confusione nei presupposti rischierebbe di spingere a proposte e a soluzioni implicantanti per l'uomo aggravio di sovrastrutture o assurdo frantumarsi della sua interiorità. D'altra parte sarebbe paradossale pensar di evitare questo rischio con il riproporre una prassi che si imponga alla teoresi stessa. I risultati a cui si può giungere, seguendo tale strada, sono stati rivelati chiaramente da quelle prassi educative sorte come contestazione di una teoresi che avocava a sé, senza appelli e senza confronti, il diritto di normatività.

Da quanto detto si può trarre una prima conclusione da applicare a mo' di presupposto. Riconoscere necessaria una teoresi pedagogica è un punto fermo di epistemologia, un punto importante, sul quale, forse, in Italia, fino a qualche anno fa neppure si osava sperare un accordo. Rappresenta un vero passo avanti, però, se sostanziato di contenuti e di metodo schiettamente pedagogici; in caso contrario è una pura alternativa, sociologica, psicologica o di qualsiasi altro taglio, al monismo filosofico dell'attualismo.

L'avvio corretto al problema comporterà anche il giusto equilibrio tra normatività e metodo o, meglio, tra teoria e prassi.

Per passare ad una prima qualificazione della teoresi pedagogica un valido punto di confronto può essere l'attenzione sull'uomo, dichiarando di tale sintagma la prospettiva e il significato. Su questo tema gli apporti e le angolature sono senza numero. Gli apporti di tante analisi – prime quelle filosofiche, sociologiche e psicologiche – sono fecondi se non costituiscono, per l'analisi pedagogica, una dannosa sovrastruttura. Con una immagine si potrebbe dire che, se l'apparato è sano e robusto, ne rafforzano e ne incrementano la struttura ossea, altrimenti danno origine a gravi sacche di elementi non assimilati che rappresentano una minaccia per la solidità

della struttura stessa. Riservando a un momento successivo il chiarimento e la giustificazione si può anticipare qui l'ipotesi di pensare la teoresi pedagogica come filosofia poetica. Indubbiamente tale precisazione non sminuisce i problemi circa la sua natura e i suoi compiti, può, però, dirigere a un approccio adeguato, specialmente se il sintagma 'attenzione sull'uomo' si qualifica con l'indicazione del fine: per il suo umanarsi. Si tratta ora di delineare l'approccio.

Volendo procedere con un buon rigore logico si urta inesorabilmente contro implicanze che vanno dipanate. Alcuni passaggi resteranno chiariti e giustificati soltanto alla fine.

La riflessione umana direttamente o indirettamente ha sempre ritenuto che l'approccio metodologico debba essere commisurato all'oggetto, e che a sua volta l'oggetto riveli di sé le dimensioni che l'approccio metodologico può attingere. I precisi appunti di Hegel a Kant contenuti nella *Einleitung* alla *Fenomenologia dello spirito* rimangono paradigmatici in questo campo. La riflessione per non incorrere nel circolo chiuso dovrà procedere su un tracciato a spirale, tornando sul punto di partenza, mutato però di un grado. Un approccio solamente scientifico, prendendo il termine in senso stretto, presuppone e attinge dell'uomo elementi e dimensioni «misurabili», si potrebbe dire, kantianamente, rilevabili con le sole intuizioni spazio-temporali; mentre un approccio filosofico-metafisico porterebbe all'evidenza il solo momento universale astratto. Si tratta, dunque, di individuare un procedimento adeguato all'oggetto.

Il discorso pedagogico, per sottendere e innervare le singole sfaccettature dello sviluppo umano e delle sue innumerevoli possibilità di relazione, e imprimere un movimento di convergenza immunizzando dal parcellizzare, deve affrontare il problema dell'umanarsi dell'uomo radicalmente, come un momento che fonda ma per altro non è affatto indipendente dal concretarsi nella situazione. Attenzione all'uomo per il suo umanarsi integrale nella situazione concreta: è l'identità della riflessione pedagogica che altrimenti si confonde con quella etica, sociale, psicologica, e che comporta, per distinguersi anche dall'azione sociale politica o strettamente culturale, una decisa priorità attribuita all'uomo. Tale precisazione è premessa insostituibile per l'accenno che si deve fare all'approccio metodologico: delineare lo spessore dell'oggetto onde calibrare l'approccio, e applicare il metodo per rilevare in modo più esauriente lo spessore dell'oggetto.

Poiché si tratta di riflessione sull'uomo per il suo umanarsi integrale, e poiché è una teoresi che ha l'inveramento e la riprova nella prassi, lo speculare distinto non tanto dal fare quanto dal vivere porterebbe inesorabilmente a riduzionismi dannosi e a trascrizione su chiave insufficiente. Ne segue che la riflessione propria di tale filosofia poetica non può essere disgiunta da un particolare tipo di esperienza. Il chiarimento del termine esperienza ora impiegato mi pare possa farsi mediante il rilievo di una sfumatura semantica riscontrabile nella terminologia tedesca. Si tratta dei due modi di dire esperienza: *Erfahrung* e *Erlebnis*. Mentre il primo suggerisce un ripercorrere, quasi un provare che concerne tutti i tipi di sensibilità del soggetto, il secondo comporta un rivivere, un provare a livello di vita, di vivere. È nell'accezione di vivere-rivivere che va inteso l'esperire connesso al momento filosofico nella riflessione pedagogica.

Questo, è evidente, nell'ampiezza di respiro che comporta il termine umanarsi indicato come fine dell'azione educativa, anche se qui, provvisoriamente, è lasciato nel rimando più vago e imprecisato. Direi, però, che quest'ampiezza di respiro mentre principia a delineare l'identità della ricerca pedagogica, va riscattata da ogni superficialismo, e tra tutti il più dannoso sarebbe proprio il porsi non in posizione dialogica con le singole analisi, ma nell'attitudine di sostituirsi ad esse.

Il chiarimento che si farà nelle pagine che seguono intorno alla particolare attenzione sull'uomo, e il proporre un preciso ordito dell'umanarsi, renderanno più soddisfacenti queste asserzioni.

Il compito che svolge l'esperienza-vita in siffatta filosofia poetica va chiarito nel suo momento germinale perché più facilmente se ne individuino le inclusioni.

L'enigmaticità dell'uomo risulta più evidente a un'azione educativa che non a una filosofia teoretica, o almeno risulta in maniera diversa e più urgente, posto che si parli di un'azione educativa responsabile. Di tale enigmaticità si può domandar la chiave al sistema, all'ideologia, alle varie

tecniche con nessun coinvolgimento del vissuto personale o con un coinvolgimento minimo. Si può, però, avanzare un'altra ipotesi. Non si tratta di enigmaticità, ma di una dimensione misteriosa dell'essere umano che esige un approccio privilegiato: l'analisi speculativa sostenuta e convalidata da una personale esperienza umana.

L'umanità, nella sua storia, conosce alternativamente i due momenti. All'indomani di posizioni totalizzanti, di esasperato tecnicismo, o di fallimenti nel tentativo di render tutto razionale, si verificano o reazioni di contro cultura aberrante e gratuita, o proposte di svolte sintomatiche nel rapporto cultura-vita. Fin troppo note, in questo secondo filone, la posizione socratica che asserisce di non aver nessuna dottrina da trasmettere, in antitesi con le pretese sofistiche di avere una risposta per ogni domanda; e la denuncia kierkegaardiana dell'indigestione di sapere a spese del vivere rivolta al sistema hegeliano.

Posto il problema in questi termini, il ripetersi della crisi di identità nella riflessione pedagogica non è evitabile; forse, al contrario, è auspicabile, se permane in precisi limiti, perché un simile approccio – speculazione/esperienza uomo – deve poggiare su dimensioni costanti, ma non può trascurare le varianti mediante cui le costanti stesse si incarnano. Quindi più che di crisi di identità si parli, quando le crisi sono sane, di crisi di assestamento.

La polivalenza dell'approccio metodologico può dare sovente l'impressione di un discutibile rigore scientifico. Data la delicatezza dell'equilibrio non è facile evitare una certa debolezza nella speculazione. Ma in un vero discorso pedagogico la dannosità di una speculazione fiacca o confusa è pari a quella di una mancata o snaturata esperienza umana.

La singolarità dell'approccio metodologico è, lo si è già rilevato, commisurata alla singolarità dell'oggetto, e questa non consiste solamente nella misteriosità rilevabile nel soggetto umano, ma pure nella problematicità e complessità dell'umanarsi. E se le diagnosi del disumanarsi sono oggi oltre che numerose e varie anche tanto precise e acute – si pensi ad es. a quelle della Scuola di Francoforte – più rade e più sommesse sono le ipotesi che avanzano un'accezione convincente di umanarsi.

L'uomo e il suo umanarsi esorbitano dal sistema, dalle ideologie e dalle statistiche, e tendono a provocare nella riflessione pedagogica un ricorrente rifugiarsi sia nell'acculturazione o nel ridurre la formazione a professionalità e abilità tecnica, sia nel misticismo pseudo-religioso o nella sublimazione filosofica. E la ripercussione primaria, nell'un caso come nell'altro, è sempre l'appuntarsi del dubbio sulla natura di una teoresi pedagogica, quando non addirittura sul suo diritto ad esistere.

2. Filosofia dell'educazione come filosofia poetica

Nel dire la necessità di una teoresi nella totalità della riflessione pedagogica è venuto naturale includere anche la specificazione del taglio filosofico della teoresi medesima. Questo è conseguente sia all'aver tenuto l'analisi sul terreno concreto che esige un pronunciamento effettivo, sia all'implicita affermazione di una maniera di essere dell'uomo che per la sua singolarità supera i limiti e i mezzi della conoscenza scientifica.

È ora necessario affrontare il senso e il contenuto di una *determinata* filosofia dell'educazione, e ritrovare il suo vero essere, così che sia chiarita l'impossibilità che riflessioni di altro taglio possano sostituirla o essa possa surrogare analisi e interventi diretti da differenti prospettive. Va inoltre non disatteso o sottovalutato il problema del suo rapportarsi alla prassi non soltanto per quanto riguarda l'esplicamento delle sue finalità ma anche per l'approccio metodologico. Ora, si evita confusione di ambiti e si stabilisce il corretto rapporto alla prassi precisando che la filosofia dell'educazione non è né una filosofia teoretica né una filosofia pratica, bensì una filosofia poetica. E in questo contesto il termine poetico ha un'accezione inequivoca. Concerne, infatti, il costruire l'attività dell'uomo, dirigere al concretarsi le sue facoltà e le sue potenzialità, portare il suo *essere* all'integrità dell'attuazione. Da qui il suo singolare modo di situarsi tra teoreticità e prassi.

Nel dire l'oggetto di cotesto sapere si incorre subito nella polivalenza del termine educare, elemento specificante questa filosofia. All'ipotesi di un argomentare che registri una lunga sequenza di contenuti-accezione dell'educare, un conseguente rimando all'infinito di presupposti e una metodica contrapposizione di sistemi, mi pare più opportuno passare alla proposta concreta, tentando una formula priva, per quanto è oggettivamente possibile, di riduzionismi.

La filosofia dell'educazione è un pensare attento sull'uomo per riconoscere e indicare il cammino del suo umanarsi, servendosi di una vera esperienza umana. Attenzione sull'uomo, esperienza umana e concreto umanarsi formano l'articolazione di questo studio. Si potrebbe quindi rimandare alle parti che seguono il compito di delineare con una buona compiutezza e di provare con argomenti fondati il significato di tale filosofia dell'educazione. Ma ci sono dei principi base che vanno richiamati qui per l'unitarietà dell'analisi.

Anzitutto parlare di attenzione sull'uomo per una filosofia dell'educazione non è una tautologia. Piuttosto mi pare un'espressione complessa, più atta a problematizzare che a definire una filosofia dell'educazione, specialmente se si precisa l'attenzione come rispettosa perché rivolta a un soggetto, e non la si intende come apatica per lo stare a fronte a un'oggettività. È un'attenzione che presuppone un positivo apprezzamento, che nell'atto di rivolgersi a un reale ne fa risaltare la peculiarità, non gliela conferisce. In questo senso parlare di una filosofia dell'educazione attenta sull'uomo non è incorrere in una tautologia, perché non è scontato l'emergere dell'uomo su *ogni* realtà oggettiva. Si può anche arrivare a pensare a una buona convergenza su tale emergere, ma resta sempre polivalente la chiave di lettura della realtà uomo e del perché ultimo dell'emergere stesso. Il senso finale dell'attenzione sull'uomo è infatti legato alla risposta circa l'intensità ontologica, che si rivela nella radice di libertà e nell'esigenza di un preciso concretarsi dell'essere umano stesso.

Ma c'è ancora da aggiungere che la specificità dell'oggetto importa che non basta parlare di attenzione sull'uomo, bensì sull'uomo in quanto proteso all'umanarsi. Da qui ne verrà un successivo chiarire ciò che include la realtà dell'umanarsi. Prima però, e già avviando il discorso sull'umanarsi, è opportuno un rilievo a proposito dell'attenzione sull'uomo propria della filosofia dell'educazione, vale a dire il fatto che le dimensioni dell'uomo, che giustificano in questo contesto il diritto a una particolare attenzione, siano rilevabili, o per lo meno convalidate, mediante un'esperienza interiore, possibile, ma non spontaneo-istintiva. Questo elemento, certamente più legato all'approccio metodologico, andava anticipato non soltanto per il rapporto di misura-misurato che intercorre tra l'oggetto e l'approccio, ma anche per un motivo più interno. Le posizioni, cioè, che la filosofia dell'educazione assume rispetto alla motivazione dell'essere attenta sull'uomo dipendono in tal modo dal sistema o dall'ideologia quel tanto che non comporta adeguamento passivo o trascrizione indifferente di principi imperati nella realtà educativa, ma dipendono anche da un'adeguata esperienza interiore. E questo è necessario per l'autonomia equilibrata e giusta a cui la filosofia dell'educazione non può rinunciare, soprattutto dopo aver sperimentato gli esiti del monismo idealista.

È, per altro, evidente che siffatto atteggiamento comporta una singolarità di approccio metodologico, che vede impegnati non soltanto il modo di pensare e di dimostrare ma propriamente il modo di essere della persona, data la inscindibilità di riflessione e esperienza interiore. L'«oggetto» è tale che per attingerlo compiutamente e veramente la chiarificazione razionale deve essere fiancheggiata da un'abilitazione personale, che solamente un'esperienza vera può dare. D'altra parte il discorso è conseguente. Una filosofia dell'educazione cosciente che il problema essenzialissimo dell'umanarsi dell'uomo non possa essere affidato né alla totale imponderabilità dell'esserci di un soggetto-artista né all'esauritiva reificazione di un pensare scientifico, e che inoltre non intenda dedurre in maniera dogmatica e personalmente deresponsabile il dettato di un'azione che riguarda il più incisivo modo di essere degli uomini – l'umanarsi –, deve affrontare coerentemente le conseguenze logiche che ne derivano. Si tratta, infatti, di una realtà da indagare – l'uomo – per provocare, sostenere e illuminare una sua dialettica – l'umanarsi – siffatte, che quella non può essere attinta in ogni suo aspetto, questa non può essere provata in tutta la sua validità fuori

di un effettivo coinvolgimento personale. In particolari momenti storici l'assillo per il dilagare del disumanarsi e per l'inattuabilità dell'umanarsi si è tradotto in simili proposte-esperienze. E questo indipendentemente dal fatto che il disumanarsi fosse prodotto dal crollo di valori in un settore o in tutti, dalla tecnocrazia o dallo scientismo, o anche da sistemi e ideologie che pretendano il controllo integrale – nessun ambito escluso – del soggetto umano. L'abbinamento di un nome a particolari proposte-esperienze può essere fatto in svariati tempi e in svariati contesti culturali; mentre si può rinvenire una buona sintonia sui motivi essenziali, per lo più costanti che, è un'ipotesi, costituiscono il *canto fermo* dell'umanarsi, che poi si storicizza e si determina. E in questa linea andrebbe una storia della filosofia dell'educazione; essa potrebbe fiancheggiare le non numerose sintesi delle proposte scientificamente corrette, e agevolmente potrebbe rilevare alcune divergenze imputabili al fatto che un'assoluta assenza di esperienza non può, in questo settore, non inficiare anche la più brillante proposta. I riferimenti storici di cui si avvarrà la presente analisi saranno fatti proprio in questa direzione.

In tal modo si è abbozzato l'approccio metodologico, o meglio si è avviato il discorso su un commisurarsi del metodo di pensare all'oggetto del pensare medesimo che esige l'innestarsi della giustezza di ragionamento sull'abilitazione integrale del soggetto o, in altri termini, sul suo effettivo tendere al proprio umanarsi.

Dal momento che penso di avere, in tal modo, esplicitata l'intenzione dell'analisi, credo che ora assuma la giusta luce l'importanza che al principio di questo paragrafo è stata attribuita al significato base da riservare al verbo educare. Se, infatti, fosse riconducibile a sola professionalità, istruzione, inserimento socio-ambientale, tutto questo discorso non sarebbe pertinente, ma andrebbe rimandato ad altri contesti. Il che varrebbe parimenti se tutta la valutazione sulla e della filosofia dell'educazione si riducesse a dichiarare presente o assente una dimensione di scientificità nel «sapere» intorno alla realtà educativa.

Sono pertanto le dimensioni dell'uomo, ritenute essenziali, quelle che danno non solamente il taglio di una filosofia dell'educazione ma anche il suo effettivo modo di essere. Una visione ontologica assoluta o la riduzione di siffatte dimensioni a esclusivo livello psicologico o a natura integralmente sociale non potrebbero avere altra conseguenza che un'ambigua confusione di campi tra filosofia dell'educazione, metafisica, psicologia o sociologia. Ed è proprio sulla linea dell'identificare queste dimensioni che il modo di essere della filosofia dell'educazione ha la sua manifestazione conclusiva nelle finalità. Il dire, infatti, che il suo fine è l'effettivo umanarsi dell'uomo va dipanato in modo tale da isolare i due momenti essenziali. Il rilievo, cioè, dell'intensità dell'energia e della giustezza di direzione insite nelle dimensioni stesse per l'effettivo concretarsi; e l'accezione specifica di umanarsi, ossia se indicante un rapporto prioritario e particolare con i soggetti umani, o al contrario con la sola oggettività da intendersi come natura, lavoro, etc.

Riconducendo la finalità propria di una filosofia dell'educazione, quale si va profilando, alla realtà dell'umanarsi dell'uomo si delinea lo specifico rapporto di siffatta filosofia poetica con la prassi. È ovvio che qui, ancora una volta, si tratta di un abbozzo di questione. Il profilo ultimo dell'articolarsi del momento poetico con quello pratico presuppone l'avvenuto chiarimento dell'umanarsi e del margine di costruttività in esso riservato al rapporto educativo. Ma come per gli altri aspetti sopra accennati anche a questo proposito è possibile, anzi opportuna un'anticipazione.

Dal contesto risulta evidente la volontà di privilegiare la realtà personale, non certamente quella individualistica o tanto meno quella intimistica, senza per altro escludere l'incarnazione nel sociale, e di guardarsi dalla riduzione al sociale medesimo e ad ogni altra realtà che non sia propriamente quella personale. Ora, il vivere personale relazionato è la vera prassi in cui si esplica l'uomo umanato, ma nel medesimo tempo è anche la prassi in senso, direi, quasi partecipativo, perché costituisce l'agire umanante.

Le linee direttive della prassi legate alla filosofia di un'educazione attenta sull'uomo e finalizzata al suo umanarsi non potranno deviare dalla prospettiva dell'esperire interiore, il solo

capace di abilitare ad un modo di essere che, ancora una volta, è il solo mezzo per condurre l'altro all'esperire interiore.

Indubbiamente la natura poetica della filosofia che sottende questa proposta conferisce alla dinamica educativa tratti che la distinguono da prassi legate ad altre teorie. È questa una conseguenza logica del singolare essere di questa filosofia, che porta ad una rigorosa articolazione di piani, che d'altra parte riverbera l'articolarsi dell'umanazione. Come, infatti, là l'essere personale innerva ogni successiva incarnazione nella situazione sociale, politica, economica, culturale etc., così qui ogni connessione metodologica, didattica o tecnica in senso lato è sottesa e trova la propria giustificazione in un effettivo esperire e far esperire l'umano a livello di vera interiorità.

La singolare fisionomia della filosofia dell'educazione comporta un siffatto rapporto alla prassi; problematico e forse sconcertante; certamente non deducibile in maniera «scientifica» dai presupposti, ma coerente con l'emergere della realtà uomo e con la complessità del suo umarsi. Accanto poi ad un coinvolgimento a livello di realtà personale la prassi singolare che si rapporta alla filosofia dell'educazione vede stagliarsi in tutta la sua misteriosità il problema della libertà umana. Ed è proprio in questo nodo di coinvolgimento personale e libertà che si situa anche la domanda circa il «limite» della dinamica educativa. L'immagine di Sisifo rimane tratteggio obbligato per dire il ritmo del dialogo tra le generazioni. In essa sono certamente individuabili i condizionamenti esterni e interni, le implicanze di strutture e istituzioni; non sono inoltre da escludervi analisi psicologiche non soddisfacenti delle dinamiche interne, e, non ultima, l'inadeguatezza del linguaggio e l'imprevedibilità delle evocazioni. Ma il margine più grande è da riservare alla libertà umana, soprattutto se ad essa si riconosce il massimo d'intensità del *causa sui*, ossia della scelta «creante» del proprio io. Allora, però, il termine limite ha un valore negativo e insieme positivo: un siffatto tipo di libertà, un rapporto personale che attinga due nuclei di libertà così intesi sfugge ad ogni deterministico rapporto causale, ma nello stesso tempo ha un'originalità sempre nuova. È un limite inquietante ma meraviglioso.

Per completare il tratteggio di una precisa filosofia dell'educazione, sì che non rimanga senza risposta nessuna delle domande che la disciplina scientifica pone, è opportuno aggiungere un'ultima precisazione circa la funzione specifica che tale teoresi svolge rispetto alla prassi. Il ridurre il problema del rapporto teoria-prassi a questo singolo elemento è utile al fine di avviare la riflessione concreta e di delineare meglio le singole implicanze.

La funzione che la filosofia dell'educazione deve svolgere riguardo alla prassi educativa può essere detta con il termine *metodo*, preso nel senso forte che l'etimologia consente. La filosofia dell'educazione deve dire chiaramente dove si giunge prendendo una precisa direzione, dove può portare una strada qualora la si scelga, quale compito sono in grado di assolvere determinati mezzi. Essa non ha infatti particolari poteri. Avvertendo della parzialità dell'immagine si potrebbe rimandare ad una segnaletica stradale: si è resi consapevoli che facendo una determinata strada si finisce in un preciso posto. L'immagine è chiaramente inadeguata, perché la funzione di metodo la filosofia dell'educazione non la svolge in una totale esteriorità rispetto al soggetto, ma in sintonia e forse sprizzando dalle strutture interiori del soggetto stesso, e lo dimostra con la chiarezza circa l'origine e il fine.

Ma la giustificazione di questa come di tutte le istanze attribuite ad una filosofia dell'educazione che intenda evitare, nei limiti del possibile, le strette del riduzionismo è connessa alla totalità dell'analisi.

da: E. DUCCI, *L'uomo umano*, Roma, Anicia, 2008, pp. 9-23

3. POSTILLE DI FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

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 parentetico, 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'accento 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 rendano 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 precomprensioni.

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 frantenderne 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 traggono 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 accartocchierebbe 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 qualifica 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 avvalessse 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 troppe 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 λόγῳ (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 διῶλογοῳ 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 ἀνεκα ὄητοῖν inquieti circa il κατὸ δῆναμιν, circa quel «diventa ciò che sei» che tanto dice sul progettare la qualità di realizzazione del singolo. 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 fundamentalmente, 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 tacciarlo 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 sono padroni che sovrastino il loro fare. Essi non hanno scadenze precarie, né cedono alla malia dei «risultati». Interrompono con liberalità un argomento se d'improvviso un tema nuovo si affaccia e induce l'interruzione; ma poi con pari liberalità riprendono l'argomento 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 sfolto 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 rattrappite 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) tengon 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 inesperto. 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 drittamente. 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 sono 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 pronuncerebbe 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. DUCCHI, Postille di filosofia dell'educazione, in "Il Quadrante scolastico", 1995, n. 64, pp. 94-103.

4. Filosofia dell'educazione e filosofia morale

C'è una realtà propria, dell'essere umano, di ognuno, che la si può dire perfettibilità, o più semplicemente capacità e bisogno di educazione. Da sempre essa ha costituito problema per la teoria e per la prassi. Oggi, anche restando in ambito dimensionato come tempo e come spazio, è inevitabile una constatazione: il malessere della pedagogia e l'enigma dell'educazione quali fenomeni tra i più inquietanti e incombenti.

Dalla dura e imponente constatazione del fatto si traggono conclusioni muovendo da angolature differenti, non di rado molto distanti. Nel caso poi di una volontà di soluzione e di ripresa si indicano punti di riferimento ritenuti validi o almeno sufficientemente significativi.

Raccorciando un poco le distanze tra questa situazione e la riflessione su di essa ed esemplificando per quel tanto che può riuscire utile nel mio contesto, si può rilevare:

- si parla (con distacco allarmante o con coinvolgimento personale, talvolta persuasivo ma talvolta no) di inutilità e di morte della pedagogia;
- si osteggia o si asseconda la riduzione parziale o integrale di educazione a istruzione;
- c'è un richiamo polifonico all'ethos, ma ci sono aspre discordanze circa la sua fondazione (in senso tradizionale) o il puro riconoscimento dell'esigenza di rifarsi ad esso;
- sembra quasi che non sia in questione la realtà uomo e la sua qualità, la realtà stessa di chi compie tali analisi.

L'esemplificazione potrebbe allungarsi ancora di molto, ma non farebbe che percorrere sentieri ben noti a tutti.

D'altra parte, per quanto sottaciuto, mistificato o camuffato, il problema educativo si impone; esso esige una risposta non dai soli studiosi, ma dalle persone tutte. Ognuno nella dimensione che gli appartiene. E del resto la risposta primaria che l'uomo deve dare al problema uomo.

Dagli studiosi la risposta al problema uomo nella sua dimensione di

perfettibilità è cercata con due atteggiamenti che distinguo, in maniera ovviamente forzata e astratta, così:

- ufficialmente-indicando e giustificando l'avvio a soluzioni mediante il collegamento o il dialogo con altri saperi, con altri campi, quali sociologia, psicologia, politica, cibernetica, tecnologia in senso lato etc.

Del resto questo è stato il cammino di sempre, la novità è soltanto nel privilegiare uno o più interlocutori, escluderne drasticamente altri, motivare gerarchizzazione ed esclusioni e trarne le conseguenze.

- realmente - cercare la soluzione nella sola ideologia o nel confronto coraggioso anche con la vita reale, la propria prima, poi quella degli altri, e in fine quella asserita in sede di pura razionalità.

Va da sé che i due momenti sono sempre compresenti, ma l'equilibrio tra i fattori coimplicati è determinante.

Su questa scarna premessa intendo far ruotare alcuni spunti, e in particolare esplicitare, da parte di uno specifico taglio di filosofia dell'educazione, che cosa ci si aspetta oggi dalla filosofia morale, o forse anche, su che cosa oggi, nel vivo della realtà educativa così turbolenta, si vorrebbe essere sollecitati, sensibilizzati e sostenuti dalla filosofia morale.

Senza dubbio la filosofia dell'educazione ha con la filosofia morale un rapporto unico: relativamente da poco tempo ha operato un certo distacco da essa, forse ancora le due identità conservano sovrapposizioni inutili. Ma le urgenze e le esigenze storiche che han portato al distacco hanno ancora larghi margini non sufficientemente coltivati.

Resta però il fatto che la filosofia dell'educazione rappresenta una mediazione insostituibile tra filosofia morale e realtà educativa globale. Ed è in questa tonalità che indico una pista di riflessione.

Seguendo quella che potrebbe quasi parere una moda - ritornare alle fonti per attingere acqua non inquinata - accenno a un primo punto, facilmente trasformabile in domanda da indirizzare alla filosofia morale.

Il termine paideia - tanto più ampio, più evocativo e più rispondente di educazione - fa la sua prima comparsa storica documentata, quasi oggettiva, in un contesto singolare. Mi riferisco alla *Repubblica* di Platone, 514a, ss.; VII libro.

Di paideia si parla in un momento culmine, direi nel punto vitale/nevralgico della riflessione platonica totale. Così che paideia sembra rappresentare il naturale esito ultimo, ma nello stesso tempo essa sorge ed è quello che è a patto di restare immersa in questa realtà vitale, tanto complessa e tanto eterogenea. Non è dunque un'appendice al sistema, non è neppure un elemento che sia dato cancellare o annullare senza sovvertire o squilibrare il sistema stesso. Ma non è neanche qualcosa che possa sopravvivere fuori di tutto quel contesto che è un contesto realissimo.

Che senso ha tornare a riflettere su questa ipotesi con urgenze nuove e soprattutto dopo l'esperienza di reiterate sconfitte - alcune anche cocenti?

Vediamo qualche implicanza.

Il contesto in cui compare primamente paideia come realtà vitale -non come teoresi astratta - è una riflessione totalizzante. Vi si individuano ontologia, antropologia, gnoseologia, etica, politica, teologia, etc.

Ma un rilievo prezioso può essere offerto dai due elementi immediati, nettamente emergenti: l'occhio che è nell'anima e il Sole che ne è l'oggetto ultimo. E tra i due - mediatori dell'incontro - il maieuta, la costrizione che avvia il giusto e adeguato dinamismo del soggetto, il progressivo realizzarsi di questo medesimo dinamismo - espresso da 4 verbi carichi di altissimo potere evocativo: anistasthai, periaghein, badizein, anablepein -, l'esuberante ricchezza che si offre al soggetto. Si ha la sensazione quasi tangibile di come il problema sia inesorabilmente complesso, e come sia impensabile un riduzionismo fosse anche perpetrato nella più assurda inconsapevolezza.

La tensione per l'insidioso possibile rischio di frustrazione o di alienazione, che si avverte nettamente nel testo, segna il principiare di un cammino enigmatico che non potrà mai dirsi finito. C'è una sospensione misteriosa circa la dicibilità del potenziale umano e le modalità del suo impiego. Una ulteriore spinta alla serietà e alla consapevolezza.

In tale situazione, avvolta in una descrizione simbolica ma vera nella sostanza, c'è chi ha il compito di stabilire i parametri individuati circa la potenzialità visiva, il Sole e tutto ciò che è complicato; e c'è chi ha il compito di far esplodere i dinamismi guidato dalla conoscenza dei parametri.

So bene quale rischio si corre oggi - ma si è corso sempre - tentando di leggere Platone. Ma credo nel rischio che è bello se la speranza è grande! E la speranza è di ritrovare la strada buona dopo sconfitte tanto brucianti e tentativi tanto angusti.

Qualche accenno di direzione.

Anzitutto l'esclusione di un ritorno al vecchio rapporto filosofia-pedagogia; oggi non lo consentirebbe né la filosofia né la realtà educativa.

Il formarsi poi di un interrogativo spontaneo: utopia di altri tempi o lettura autentica e metastorica di esigenze umane che ad ogni qualsiasi vera svolta chiedono un lettore attento che le possa cogliere e le sappia dire con la lingua del tempo?

Ritengo che ci sia anche l'istanza oggi più avvertibile. La formulerei così: l'ontologia sembra ora troppo lontana, forse inattuabile nella purezza del suo statuto, per una urgenza paideica; gli altri saperi paiono troppo ravvicinati o troppo polivalenti. La filosofia morale sembra costituire l'habitat più immediato, avvolgente ma meno condizionante se è attenta alla complessità dell'umano in termini traducibili in linguaggio poetico. Certo è ineliminabile il bisogno di una fondazione solida, indipendentemente dal fatto che il punto scelto possa poi a sua volta esigere ulteriore rimando.

Prima di servirmi di un secondo suggerimento platonico vorrei dire tutta la consapevolezza di quanto permanga polivalente il riferimento al mondo greco. Gli innesti hanno sempre una certa

pericolosità, possono portare vita nuova, ma anche sovrastrutture non vitali. I greci rimangono però interlocutori insostituibili per dire l'umano, almeno questa è la mia esperienza.

Tutte le scienze umane, e in particolare quelle dell'educazione, trovano sempre un motivo per tornare a Socrate, fosse anche soltanto per confutarlo.

Anch'io voglio operare questo ritorno, in termini però molto propositivi.

C'è un'espressione bella che Platone introduce nell'autodifesa di Socrate (*Apologia*, 20d): *anthropine sophia*.

Dal prof. Antonio Maddalena ho imparato a cogliere implicanze singolari del termine *anthropine*, articolandone così la traduzione: sapienza *umana*, che è sapienza dell'*umano*, che è sapienza *umanante*. C'è un sapere dell'uomo intorno a ciò che è umano, e tale sapere ha un potere di umanazione.

Ho già fatto cenno alla esasperata problematicità che pesa sulla pedagogia. Alla discutibile validità di una siffatta teoresi. Se ne impugnano opportunità e fondatezza e il rigore dei *pro* e dei *contra* è forse pari. Fortunatamente la filosofia dell'educazione è in tutto questo soltanto parzialmente coinvolta.

Non ho mai compreso pienamente o condiviso, perché impostato in modo né adeguato né adatto (e forse neanche esatto), il tentativo faticoso di giungere a un non chiaro e convincente rigore scientifico di questo sapere che ha una sua indubbia singolarità.

Fatti salvi tutti i diritti del rigore logico, non si possono dire rispettate seriamente le regole dell'aderenza del linguaggio al proprio oggetto se tale sapere non si misura con ciò che l'*anthropine sophia* indica.

Ma quando un sapere sull'uomo ha la forza di rendere umano chi se ne impossessa, chi lo pratica, chi lo comunica o lo riceve? E come riacquista tale forza se l'ha persa?

D'altra parte un sapere sull'uomo che non sia *umanante* è accademismo, pura erudizione, o, nel migliore dei casi, pensare astratto e generico.

C'è qui qualcosa di vitale per la realtà educativa; ma è qualcosa che va fondato e ogni fondazione o rifondazione, a questo livello, esorbita dal raggio di azione della stessa filosofia dell'educazione.

C'è però anche il problema del senso, mai compiuto ma di cui è sempre doveroso occuparsi, dell'espressione *dire l'umano*.

C'è forse anche da lottare contro decurtazioni e riduzionismi operati con levità stupefacente; contro morti o scomparse dichiarati con un distacco assurdo, irrazionale.

Forse tutto ciò risuona in maniera enormemente più percepibile nel campo dell'educativo reale che in quello delle pure speculazioni teoretiche. Ed è forse per questo che l'ascolto delle esigenze che possono serpeggiare in tale campo può avere un'efficacia insospettata e insostituibile. Non si tratta infatti di un interlocutore trascurabile se si parla della realtà educativa, e non della pura teoresi che la oggettiva. Anzi, meglio se l'interlocutore è la *paideia* che crea e impone - con il suo esprimere una modalità del soggetto umano - un dinamismo mai compiuto di perfezionamento, tale cioè che infrange ogni limite o segmentazione di tempo, e rivendica come propri ogni spazio e tutte le circostanze senza eccezione, anche se con diversità di intensità e di modi.

Le esigenze avanzate dalla realtà educativa si sostanziano di elementi ricchi, diversificati, storicamente incarnati; e sono molto differenti da quelle esigenze che non hanno come motivo la vita umana reale.

Forse la suggestione socratico - platonica può semplificare il dettato. Il mondo dell'educativo ha bisogno di attingere a un sapere che individui il modo di dire l'umano nella concretezza del momento storico, e che riproponga il quesito circa il come questo sapere abbia o non in sé la misteriosa capacità *umanante*.

Nel nesso che in tal modo può stabilirsi tra filosofia morale e filosofia dell'educazione la comunanza di ricerca non porta a dipendenze se non reciproche: la filosofia morale può aiutare chi si occupa di educazione a retrocedere a un ordine di realtà ultime, senza sconfinare nella atemporalità, realtà ultime non meramente logiche ma reali, radicali, nel senso primario e bello che

le indica come la radice di tutto il resto. La realtà educativa e la riflessione fondamentale su di essa può secondare la filosofia morale ad affrontare i problemi umani dalla parte dell'uomo - concreto, storico, non eccezionale - per non perdere il giusto equilibrio tra il rinvenimento e l'utilizzo del margine non occupato dalla scienza (intesa in senso rigido) e la salvaguardia di esso dal tentativo della tecnologia di estendere senza limiti i campi surrogabili nell'uomo.

Dire l'umano, ma che cosa dell'umano? È un compito singolare, perché è netto nell'espressione, ma ambiguo, o almeno polivalente, nella modalità di esecuzione. È troppo vasto e insieme tutto focalizzato.

Il fatto che sia impossibile una definizione univoca, una conoscenza completa e non contraddittoria del sistema uomo ripropone felicemente la collocazione adeguata di quel mondo che, con un'espressione quasi convenzionale, può essere detto *misura* umana.

L'enigma, o più appropriatamente, il mistero dell'uomo è nella anormalità della sua misura. Essa conserva sempre spazi non calcolabili oggettivamente, potenzialità di cui non è dato dire l'intensità ultima, ambiti in cui par sospesa ogni sorta di causalità conosciuta.

Da qui la necessità di un ritorno, mai ozioso o inefficace, ai profondi scandagli di questa misura che gli uomini più sensibili hanno tentato da sempre. Ma in pari tempo lo studio di apprenderne la lettura giusta, quella che è comprensibile oggi, che pianamente li rende nostri contemporanei perché ne rileva acutamente ciò che non è vincolato alle esigenze di un altro tempo.

Mi sarebbe facile, a questo proposito, riandare all'esperienza didattica più o meno recente per trovare e dire la riprova di quanto accennato. Il non farlo è motivato non da un giudizio di inefficacia della cosa, ma dalla certezza matematica che tanti, in forza dell'esperienza didattica più o meno lunga, sono ben ricchi in proposito.

È però avvalendomi di tale esperienza e delle letture mai sufficienti fatte che provo a dipanare un poco la matassa della misura umana. Per brevità lo faccio a mo' di campionatura di lavoro.

- per alcuni aspetti riscoprire (per tutti ridire in modo più appropriato) la densità degli elementi che costituiscono la realtà uomo; far percepire il logorio della razionalizzazione e l'usura in cui incorrono certi termini, per cui si opera senza tregua un lavoro di appiattimento;

- distinguere e descrivere le dimensioni che è più raro saper cogliere, le pulsioni profonde che vanno liberate dal troppo che in questo settore viene indotto, le dinamiche che stranamente hanno una forza singolare e una fragilità altrettanto singolare, etc.;

- non disattendere l'arte di sensibilizzare chi deve percepire tutto questo, consapevoli, per l'esperienza personale, della delicatezza di tale arte e del grande frastuono che oggi tanto mina siffatta sensibilità;

- operare un riassetto circa i problemi pertinenti l'uomo: dimensionare quelli che cause esterne ed estranee hanno reso smisurati e sproporzionati, e ridare voce ad altri che le medesime cause hanno reso inudibili o insignificanti;

- percorrere realmente le strade dell'interiorità che portano ai meandri dell'umano, sperimentare la validità di tale agire incuranti della lentezza che comporta, e rendersi esperti nel discernere i percorsi dell'interiorità da quelli dell'intimismo o del mero fantastico;

- forse gustare la valenza suggestiva di certe espressioni/immagine felicissime: l'occhio (Platone/Agostino), l'istinto divino (Aristotele/Tommaso), l'aggettivazione di *pistòs* a libero (Epitteto), il *Wort haben* (Scheler/ Ebner), *ensimismamiento* (Ortega).

Non si tratta che di una campionatura, di un'indicazione che presuppone tutta l'ufficialità e la sistematicità oggettiva.

Vorrei riservare quest'ultimo spazio alla terza accezione di *anthropine sophia*, vale a dire l'ipotesi di un potere umanante di cui potrebbe essere dotato un particolare sapere sull'uomo. Un potere di cui percepisce gli effetti anzitutto chi lo esercita. In questo tentativo di discorso congiunto - realtà educativa/filosofia morale - si introduce però subito anche il problema della comunicazione, che a buon diritto può essere inserita fin da ora nel settore che Kierkegaard ha chiamato comunicazione di potere.

Per me il momento primario riguardo a questa terza accezione è da individuare nell'esperire interiore. Qui forse va cercato il motivo dell'u-manante?

Ciò significa indubbiamente chiamare in causa questo fattore inquietante, tanto discusso e ancora tanto discutibile: l'esperire interiore. Dico semplicemente che intendo parlare di quell'esperire che, come ogni esperire, lo può affermare chi lo prova; che se genuino e non immaginato (ma quanto delicato e pur sicuro il discernimento!) gli è riconosciuta una validità conoscitiva anche se messo a fronte della conoscenza scientifica; che supera ogni possibilità di spiegazione logica, ma non può essere ignorato; che non è descrivibile in termini meccanicistici né riconducibile a operazioni di misura; ma che soprattutto pare la strada privilegiata e forse l'unica per attingere realtà squisitamente umane.

Difficile dirne la natura, ma mi pare questo uno dei casi in cui non si deve rinunciare alla vita in favore della razionalità.

Senza dubbio c'è ancora tanto da indagare circa l'esperire interiore nella coniugazione con il potere umanante di una sapienza circa ciò che è umano, ma è un compito che tra l'altro sembra promettere vantaggi veri per chi ne intraprende la soluzione.

Dopo l'esperire interiore, e in stretta dipendenza da esso, porrei la ricerca delle strade per arrivare a quell'attingimento di sé - l'*ensimismamiento* orteghiano - che solo consente all'uomo di non spendere tutte le sue forze nell'attenzione a ciò che accade attorno a lui. In tal modo si mantiene sempre aperta la coscienza dei problemi che costituiscono il dramma reale dell'uomo; si acquisisce una particolare cautela verso i linguaggi tecnici o verso quelli che si traducono direttamente e totalmente in metodologie; non si consente che niente smorzi la forza della parola viva, che resta, indubbiamente, uno degli specifici umani più suadenti, perché non bisognoso di dimostrazione alcuna.

I brevi accenni fatti offrono il contributo delle cose elementari. L'ordine ad essi impresso è asistemico, ma lo è in un modo particolare, perché rappresenta il tentativo di scansare il pericolo di cadere nel monologo, e questo mi pare che lo si faccia allontanando ogni pretesa di enunciare teoremi e assecondando l'esigenza di trasmettere cose vere e vive comprese le emozioni.

Il tempo che stiamo vivendo ha tutta l'idea di essere un tempo unico per porre, affrontare e vivere il problema dell'uomo. Siccome poi le identità van cercate nelle situazioni reali, mai nell'isolamento o nella mancanza di confronti, e per motivi reali mai metodologici, mi pare che questo brevissimo incontro tra un complesso discorso di filosofia morale e un dimensionatissimo modo di far filosofia dell'educazione possa non restare infruttuoso. Più si intravede la complessità dell'umano e si percepisce un'urgenza inquietante per ciò che lo concerne - perché pare esposto a pericoli di cui poco si sa misurare la violenza ma che, per altro, ci riguardano tutti senza eccezione e tutti in prima persona -, più si intravede questo e più si è invogliati e spinti a una osmosi di saperi. Non una osmosi dei singoli statuti, ma della concretezza e realtà di essi.

Prima di tutto poi di un vero dialogo tra quanti li coltivano. Potrebbe esser questa la strada buona per mettere a frutto in modo dinamico la propria identità, e il modo per far diventare umanante questo sapere sull'uomo.

Roma, maggio 1989

da: E. Ducci, *Libertà liberata. Libertà Legge Leggi*, Roma, Anicia, 1994, pp. 31-39.

5. LA COMUNICAZIONE DA ANIMA AD ANIMA È ANCORA AUSPICABILE E POSSIBILE? SI PUÒ RITENERE CHE QUALIFICHI UNA COMUNITÀ EDUCANTE?

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'omnicomprensivo 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, forzatamente 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 strettoia 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.

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

6. EDUCABILITÀ UMANA E FORMAZIONE

Affrontare, nel vivo di un gruppo qualificato, il tema *dell'educabilità umana* è situazione buona sia per intranearsi (cioè entrare con delicatezza e decisione) non da soli (perché è sempre cosa rischiosa) nel cuore del mistero\uomo, sia per portare ad effetto il proposito di toccare il punto nevralgico e alto del rapporto interpersonale, e non fermarsi alle forme apparenti.

Il tema richiede, naturalmente, una sufficiente strumentazione oggettiva (cioè una non breve frequentazione degli scandagliatori dell'umano), accanto a questa la decisione di accettare il coinvolgimento personale (con tutte le conseguenze), e, terzo ma non meno importante, d'innescare una sinergia appropriata. Questo perché si vuole parlare dell'umano concreto (di cui l'educabilità rappresenta il nucleo vivo), e di ciò non soltanto non si può parlare da soli, ma è bene essere in molti, in tanti, con presenze diversamente autorevoli, e soprattutto (cosa determinante) non si può restare estranei o lontani, perché tutti interpellati in prima persona e, nel nostro caso, in prima persona e nella funzione che ci è stata affidata.

Non potendo trattare il tema nella sua interezza è saggio esplicitare la scelta metodologica operata. Ho ritenuto opportuno privilegiare taluni aspetti solitamente meno trattati o trattati in altri contesti, e comprendere nella trattazione anche i dinamismi ad essi collegati. E per quanto concerne il linguaggio ho scelto di dimensionare quello puramente razionale, di evitare il parentetico, e di lasciare il massimo spazio al linguaggio atto a *invogliare*, cioè a muovere la volontà verso l'agire interiore e esteriore.

Quale educabilità?

La riflessione, in maniera forse insolita, prende le mosse non da una generica trattazione dell'educabilità umana, ma da un movimento che ognuno di noi deve compiere: il ripensamento, meglio il riattungimento della *propria educabilità*.

Si tratta di un movimento che può apparire remoto dal nostro contesto, perché va in senso contrario a quello che è il movimento proprio del *ruolo di educatrici*, che consiste primariamente nell'essere attenti all'educabilità dell'altro.

Questo avvio rivela la direzione della ricerca; nello stesso tempo può considerarsi un primo elemento propedeutico per l'attingimento della propria educabilità: tenere o riportare il ruolo nei suoi confini. Ed è movimento né facile né spontaneo, ma di assoluta necessità.

La sospensione del movimento del *ruolo* è, dunque, esigita per la corretta conduzione del nostro riflettere; anzi ciò avrà, come secondo effetto, una percezione del ruolo più regolare, e lo svolgimento del medesimo acquisterà in dignità.

Va rammentato che è penosamente possibile l'identificazione con il ruolo (anche nel settore dell'educativo) si da perdere il contatto immediato con le radici del proprio essere. Può formarsi come un muro compatto che immiserisce il terreno e lo rende impermeabile. L'abitudine al ruolo può imporsi anche in breve tempo, perché dipende dal modo di intendere il rapporto tra il ruolo e l'essere personale. Il ruolo affascina, ma può mortificare la realtà personale. Può sovrapporsi o addirittura sostituirsi alla vitalità della realtà personale. La pericolosità è enorme quando il ruolo è quello di formatrici. Si può (paradossalmente) essere eccellenti nel *funzionare*, forse anche apparire *competenti*, e restare miseri nella maniera personale di vivere. Si tratta di un male che, soprattutto nelle forme leggere, può restare a lungo inavvertito. Il ruolo può nascondere zone infiacchite, tessuti restati ripiegati che si guasteranno se non arieggiati.

Affrontare il problema della *propria educabilità* prima ancora di parlare dell'educabilità dell'altro, può essere, per chi svolge la funzione di formatore, una delle occasioni per ricondurre il ruolo dentro i suoi confini. Se si scopre con rinnovata luce la natura bella e il senso forte della propria educabilità ci si avvicina diversamente all'educabilità dell'altro.

Approdare a quel fascio di energie che costituisce l'educabilità

Educabilità umana ha lo stesso senso di perfettibilità umana, di tensione viva ad assimilarsi al Modello, di spinta a diventare quel io che si è. Non è uno spazio da riempire, né una serie di comportamenti o di persuasioni da apprendere, bensì un *fascio di energie inesauribili* da sviluppare in tutto l'arco del vivere (c'è in noi qualcosa di eterno). E' il potenziale affidato a ciascuno di noi. Ci distingue l'uno dall'altro. Di lui non conosciamo né l'intensità né la misura, ma possiamo concretamente esperire l'una e l'altra. Svilupparlo è il compito di tutta la vita, compito che va svolto interamente, e non può essere copiato da altri.

Dello sviluppo di questo fascio di energie (di tutte) siamo responsabili. Il richiamo alla parabola dei talenti è spontaneo.

Talune di queste energie possono (per motivi differenti) restare sopite, non godere mai del risveglio o, dopo risvegliate, ripiombare nel sonno. Possono essere state deformate nel loro esprimersi, o possiamo (per motivi non congrui) avere impedito il loro prorompere nell'interiorità.

Forse le si conoscono troppo poco. Va rammentato che le energie si apprezzano quando dallo stadio potenziale passano a quello attuale. Finché non passano all'atto non hanno un volto preciso. Sopperle, immaginarle, bramarle è poco o nulla. Necessario, anche se rischioso e faticoso, è farle passare all'atto. E per sopportare rischio e fatica bisogna apprezzarle, esserne convinti e appassionati. Non avvertirle mai come un peso. Se restano a livello di etichette da manuale non verranno mai affrontati né fatica, né rischio. Dobbiamo fare a noi stessi l'*incantesimo* per appassionarci e entusiasmarci, e così saper fare l'incantesimo agli altri, e insieme a loro ringraziare il Donatore.

Più avanti parleremo di alcune di esse (anche se in forma molto breve), magari lasciando da parte quelle *canoniche*. Se vogliamo amare le energie che costituiscono quel io che siamo e che dobbiamo diventare, che accennano concretamente al compito assegnatoci, dobbiamo guardarle nella bellezza di ogni risvolto.

Un secondo movimento propedeutico per impattare (e tali movimenti sono preziosi perché l'impatto è necessario ma travaglioso) con la *propria educabilità* può essere indicato nella rivisitazione dell'ascolto, fino a toccare la *competenza nell'ascolto*, e problematizzarla opportunamente. Come per il ruolo anche qui si annida il pericolo che l'ascolto sia calibrato tutto sulla funzione di formatrici. Si può, paradossalmente, sviluppare l'orecchio della formatrice e lasciare che si restringa l'orecchio della persona in sé. Si ascolta, si percepisce quello che può essere utile per la funzione, o quello che chiedono le persone in formazione, ma è come se mancasse la competenza per ascoltare istanze che stimolano a continuare il cammino personale, quello che sorregge il ruolo senza identificarsi con lui. Anche gli incontri a cui partecipiamo si possono, purtroppo, considerare come offerta di apporti finalizzati all'uso, più che apporti per il crescere personale.

L'orecchio interiore può tendere a restringersi per tanti motivi. Forse sembra di aver già ascoltato tante e belle parole (forse troppe), ma è pur vero che resteranno sempre da conoscere realtà non direttamente professionalizzanti, ma davvero umananti. Competenza nell'ascolto, dunque, orecchio interiore sensibile ai grandi problemi che ci riguardano come soggetti umani in sé, come soggetti tesi alla molteplicità delle relazioni, e desiderosi di assolvere bene la propria funzione.

Delle grandi realtà dell'umano si rischia di avere una conoscenza misera, ripetitiva, costretta su binari soliti, scontata, e, forse, di seconda mano. La conoscenza delle grandi realtà umane può e

deve arricchirsi senza posa; non la si può mai ritenere esaurita, compiuta. Riconosciamo umilmente l'incompletezza, la meschinità della nostra conoscenza di Dio e di ciò che riguarda il sacro. Siamo meno umili circa la pochezza, l'angustia, lo sbiadimento della nostra conoscenza dell'umano. Non si tratta della conoscenza da usare o da vantare, ma di quella da vivere in prima persona. Quella conoscenza che appassiona e fa volere, ad ogni costo, il conseguimento di un'umanità riuscita.

D'altra parte se, circa le realtà umane, si manca di conoscenza e soprattutto di conseguente esperire personale, non si può essere comunicatori efficaci, ma soltanto *persuasori* scialbi, snervati, inconcludenti. Parlare per sentito dire non si addice mai a un formatore. Per questo va impietosamente saggia la *propria competenza nell'ascolto*.

A lei si associa la sensibilità capace di avvertire e decifrare il *bisogno* naturale, integrale, costante *di educazione*, presente in ogni soggetto, cioè il bisogno insopprimibile, la necessità reale di avvalersi di cooperazione idonea per diventare quel io che siamo e che, paradossalmente, dobbiamo scegliere di essere, e di cui dobbiamo decidere la qualità.

Il bisogno naturale di educazione potrebbe non essere mai stato ascoltato realmente dal soggetto. Tutto quello che ha ricevuto può essere stato passivamente accolto perché offerto, o addirittura perché imposto. Questa fondamentale voce interiore può non aver trovato l'orecchio adatto.

Il terzo movimento propedeutico riguarda il *volere* - e cioè l'arte di snidare i pericolosi camuffamenti che tentano di surrogarlo -, perché nitida ne risalti la natura, e si abbia il coraggio di cogliere e dire le aporie che lo frequentano. Il soggetto umano bisogna che espressamente voglia l'attuarsi della propria educabilità, il realizzarsi della propria perfettibilità (non necessariamente con la precisione terminologica qui usata ma con vera consapevolezza esistenziale). Il dinamismo interiore dell'attuarsi del potenziale (educabilità) potrebbe non essersi mai avviato adeguatamente, perché mai si è attinta la radice del volere. Più che volere, il soggetto è rimasto all'essere *voluto*. Il suggerito, o l'imposto, può, infatti, soppiantare l'originalità (difficile da conoscere e scomoda da attuare) del potenziale. La passività o l'arbitrarietà possono, inconsciamente, mascherarsi tanto da sembrare volizione.

Il fraintendimento tra il volere e l'essere passivamente *voluto*, magari anche da chi sta a capo, è mortifero per il costituirsi dell'umano: illudersi di volere, e, invece, continuare, magari a lungo, ad essere *voluti* nelle grandi o nelle piccole circostanze del vivere. Ancora una volta sono infinite le possibili contraffazioni, e su di esse la riflessione personale deve essere inclemente.

Dal fascio di energie costitutivo della nostra educabilità deve affiorare, anzitutto, il volere perché assuma il posto che è suo. Conoscere la natura del volere e soprattutto *imparare a volere, saper volere* è cosa basilare.

Il volere si riferisce immediatamente a quel io che siamo e che dobbiamo diventare, e la cui qualità dipende tutta sia dalla decisione fondamentale, sia dalle scelte singole che la esplicitano.

Rammentiamo anche che possiamo volere e scegliere il *che cosa*, ma non sempre direttamente; esso talora è inserito in un contenitore più ampio o generico (scelgo il carisma di una Congregazione, ma non le singole leggi, prescrizioni, tradizioni). Mentre è sempre in nostro potere il *come* vogliamo, assumiamo, eseguiamo. Nel *come* siamo autonomi, siamo legge a noi stessi, pienamente responsabili. Qui grandeggiano la fatica e la solitudine, perché nessuno può risolvere al posto di un altro il *come*, cioè la qualità dell'agire interiore. Regole, precetti, obbedienza sono vissute bene se vissute come: *sono io che lo scelgo e che lo voglio nella modalità esigita dalla scelta qualitativa che ho fatto circa quel io che voglio essere davanti a Dio*.

Imparare a volere, saper volere, è essenzializzare il vivere interiore e mettere a frutto le energie nobili. E' vivere l'umano nel suo nucleo fondante, sì che il rapporto conoscitivo e operativo con l'altro si impernia sulla *connaturalità*. La conoscenza per connaturalità è quella meno impropria

quando ci si riferisce alle grandi realtà umane, e le si considera nel vivo del rapporto interpersonale. E' una conoscenza da volere per sé, da ricercare ad ogni costo, anche se il suo prezzo è alto.

Riflettere anzitutto sulla propria educabilità (poi su quella di chi ci è affidato) non è cosa spontanea, è un agire interiore che deve essere coscientemente *voluto*, preparato e mantenuto con cura, e protratto per tutto l'arco della vita.

Le energie interiori hanno una *natura relazionale*. Non sono destinate all'autoreferenzialità o ad uno sviluppo solipsistico. Sono energie che per prorompere e andare verso la giusta direzione esigono la *sinergia*. La funzione di diventare (movimento lungo quanto l'intero arco del vivere) quel io che siamo non la si può assolvere da soli, occorre il dinamismo sinergico. Per sinergia si intende il convergere di più energie, della medesima natura, per il compimento di una funzione che un'energia da sola non potrebbe assolvere. La relazionalità sinergica interviene nel primo prorompere, accompagna poi lo sviluppo, ed è in lei che le energie del singolo trovano l'habitat appropriato perché la loro potenzialità si attui in ampiezza crescente. Esperire in prima persona la sinergia è condizione necessaria per poi proporla, avviarla, sostenerla (anche quando appare impossibile), trovare il modo di superare o aggirare ogni tipo di ostacolo.

Sarebbe improprio pensare di individuare le energie che costituiscono l'educabilità umana fuori dalla relazionalità sinergica. Si tratta di un principio basilare che fonda un'umiltà che si potrebbe definire *ontologica*, consente un concreto senso del limite, una netta visione dello statuto relazionale preso in sé e curato adeguatamente anche negli aspetti minuscoli.

Prima energia: uditori e facitori della parola

La prima energia, quella che pur rimanendo misteriosa ha un lato *constatabile*, è identificabile nel fatto che *l'uomo ha la parola*, anzi che l'uomo è uomo proprio perché ha la parola. L'enunciato semplice deve evocare un mare di implicanze.

E' giusto prendere atto che con la *parola* si tocca un tema immenso, ma davvero determinante per comprendere l'educabilità umana (propria e altrui), in vista della formazione. Si tratta, ancora una volta, di un tema che non può essere trattato adeguatamente in poco spazio e in poco tempo. Per questo sarà bene accennare argomentazioni e motivi, corredare poi con qualche testo di riferimento, sì che ognuno possa continuare il percorso in modo corretto.

Cosa fondamentale è non confondere *parola* e *parole*, queste non sono il plurale di quella, perché tra l'una e le altre c'è una differenza qualitativa, non una differenza quantitativa. Soltanto con questa distinzione il percorso è corretto e resta aderente alla realtà. Parola è l'esprimibilità dell'essere, dell'esserci. Parole sono un veicolo convenzionale che può essere slegato dalla parola. *L'uomo ha la parola* (cioè può e deve esprimere l'umano in quella particolarità che è cosa propria di ognuno), e può usare le parole o come strumento oggettivo di comunicazione a tanti livelli, o come veicolo per il pronunciamento della parola.

L'animo religioso ricerca l'origine del fatto che *l'uomo ha la parola*, la causa di questo salto nei gradi delle cose create. Invece la visione limitata al finito e al temporaneo si ferma all'esserci di questo fatto, non ne indaga la natura ultima, ma soltanto i processi, e, soprattutto, vuole impiegare tutte le possibilità di utilizzo.

Grandeggiano nella riflessione dell'animo religioso le primissime pagine del *Genesi* e il *Prologo* del Vangelo di Giovanni. Nel *Genesi* Dio ci ha svelato come è avvenuta la creazione: mediante il suo dire. Nel *Prologo* ci ha detto del Logos e del suo diventare carne e piantare la sua tenda in mezzo a noi. Qui c'è l'origine della *parola che è nell'uomo*, della parola che qualifica il suo essere, che ne esprime la natura relazionale, e che dice in maniera incredibile la sua dipendenza da Dio e il suo rapporto attuale con Lui.

In questo cammino verso il fondo dell'essere umano è dato l'impatto con l'esperienza interiore primaria, esperienza che appartiene a ogni singolo, senza distinzione: scoprire vitalmente la natura di tu della propria coscienza, segno indelebile dell'essere stato interpellato a mo' di tu nell'istante in cui è avvenuta la chiamata dal nulla all'esserci. Un'esperienza né immediata né facile, ma che contiene in sé il mistero di ogni rapporto e l'energia per condurre ogni rapporto nel giusto modo. L'essere stati (e il permanerci) il tu di Dio (e riprova tangibile di ciò è l'*avere la parola*) dissolve ogni smarrimento interiore causato dall'isolamento.

L'essere (e l'essere stato primariamente) uditore della parola consente all'uomo di diventarne facitore della parola. L'essere uditore presuppone e pone il rapporto vivo e attuale dell'uomo con Dio. La capacità di essere vero facitore pone il rapporto dell'uomo con i fratelli, rappresenta il primo soddisfacimento del bisogno che il soggetto ha degli altri. Bisogno insopprimibile di esprimere il proprio essere, e bisogno di avere qualcuno a cui esprimerlo. Qui si radicano la vita in comune e le forme varie della socialità, e da qui assumono il loro senso. L'udire e il pronunciare la parola disegnano e accolgono un nodo di energie che il soggetto non finirà mai di individuare, mai esaurirà i modi di collegarsi a loro vitalmente, e di desumere da loro lo stile dei movimenti interiori.

La parola, nel momento in cui è indirizzata all'altro, palesa quella scheggia minima di potere creante che ha serbato in sé, per questo infrange la muraglia cinese dell'isolamento e rende possibile l'incontro. La parola, come forza viva, può permeare le parole e ogni altro linguaggio, conferendo a questi efficacia e riscattandoli dalla sola convenzionalità o dal mero utilizzo. La parola (che va sempre detta con tutto l'essere), può aderire alle parole e così renderle vive e feconde, rendere possibile ogni reciprocità, e soprattutto la reciproca edificazione.

La parola umiliata a mere parole è la causa del vanificarsi della comunicazione o, addirittura, dell'incomunicabilità.

Il dialogo si incardina sulla parola e si serve (soltanto si serve) delle parole, anche le più alte e sofisticate. Il vero dialogo è nel mutuo scambio dell'espressione del proprio essere, della propria originalità, nella dialettica dell'ascoltare e del rivolgere la parola.

Accogliere la parola dell'altro è offrire a lui l'occasione giusta per formularla meglio. Ci vuole un orecchio capace di liberarsi da interferenze e rumori, perché la parola che l'altro esprime non si snaturi, ma sia accolta nella sua vera estrinsecazione. Da qui anche l'occasione giusta perché ognuno percepisca ed esprima sempre più fedelmente la propria. Esprimere la parola è radicalmente risposta, perché la natura della parola è relazionale, essa è fatta per presupporre e porre il rapporto tra i soggetti.

L'aver la parola è la prima energia in quel fascio che costituisce l'educabilità umana. E' palesemente un'energia che rinvia alla sinergia perché se l'uomo è uomo perché ha la parola, la funzione di diventare quel io che siamo si compirà nel mondo della parola ascoltato e indirizzata.

Lo scoglio da superare con cura costante è quello di non cancellare mai la differenza qualitativa che intercorre tra la parola e le parole, non umiliare la parola stemperandola nelle parole, non mortificare il potenziale privandolo di questa prerogativa determinante.

Forse ogni dialettica di formazione (e in tal modo resta sempre autoformazione) potrebbe concretarsi nel rivolgere la parola all'altro perché l'altro possa esprimere la propria parola.

[Trattare un simile tema in così povere battute è davvero *scorretto*, per questo mi permetto di sollecitare la lettura delle opere di Ferdinand Ebner, sia *Parola amore*, sia *La parola è la via*, Anicia, Roma; e di Martin Buber, *Il principio dialogico*, San Paolo, Milano.]

Seconda energia: capaci di amare

La capacità di amare è indubbiamente un'altra delle energie massime che costituiscono l'educabilità umana. Difficilissimo parlarne, impossibile parlarne in breve. Nell'affrontare questo tema, tenendolo riacordato al precedente, viene spontaneo rilevare come effettivamente nell'educabilità si annodino tutti i volti del mistero uomo. Qui, davvero, fanno capo le massime realtà umane. Fin qui deve arrivare l'interrogare sull'uomo se vogliamo che i problemi siano concreti e le sollecitazioni feconde.

L'amare è un'energia di cui tutti sappiamo (o crediamo di sapere), di cui tutti abbiamo fatto esperienza (o speriamo di averla fatta), che, però, non possiamo padroneggiare né concettualmente né all'atto pratico. L'interrogativo formulato già da Platone resta irrisolto: come far sì che l'oggetto d'amore diventi soggetto d'amore, che cioè l'altro da amato diventi amante?

Il cristianesimo ha portato la problematicità dell'amare al punto culmine, ha aperto la strada all'intensificarsi illimitato di tale energia, ha fatto, paradossalmente, dell'amare il precetto per antonomasia, e così ha svelato che nell'uomo c'è una capacità di amare *quasi* infinita..

Qui non mi propongo né di risolvere il quesito platonico, né di illustrare il senso, la natura, la possibilità del precetto cristiano, limito il mio compito a poche istanze, quelle che mi paiono direttamente connesse con l'educabilità.

Per il cristianesimo l'amare umano è originariamente un ri-amare. Abbiamo già sostato su questa strada a proposito dell'*aver la parola*, e della priorità, nella coscienza umana, della *natura di tu* rispetto alla natura di io. L'amare è per il cristiano *ontologicamente* una risposta, perché la risalita mediante l'*avere la parola* giunge al sentirsi amati, al sentirsi il *tu* di Qualcuno. Qui grandeggia il dinamismo della conoscenza per connaturalità, si è nel mistero del *teomorfismo*. L'uomo porta in sé un mistero di amore, un misterioso sapersi oggetto d'amore, una coscienza che può crescere e intensificarsi durante tutto l'arco del vivere. Siamo nati per – già presagiva l'Antigone di Sofocle – *rispondere all'amore*.

E, in forza di ciò, il cristianesimo tende nell'uomo la capacità di amare l'altro uomo fino ai vertici dell'amicizia, da un lato, fino ai vertici dell'amore per i nemici dall'altro.

Il radicamento vitale nel *primo fondamento (quello sopra rammentato)*, se reale e non soltanto pensato o anelato, porta con sé (e dà la possibilità di realizzazione) la rimozione di ostacoli precisi. Rammentiamone qualcuno:

- La chiusa egoistica, anche quella derivabile dalla mancata maturazione affettiva.
- Qualsiasi atteggiamento interiore o esteriore di dis-prezzo dell'uomo (non dare all'altro, per qualsiasi motivo, il prezzo che è suo e che gli spetta).
- Il fraintendimento dell'aver bisogno dell'altro sulla linea dell'utilizzo
- La voglia inumana di far soffrire l'altro
- L'inconcepibile *paura dell'altro*
- L'autoinganno, cioè il camuffare a se stessi sentimenti impropri quasi fossero amore.

Questi primi tratti elementari lasciano intravedere piccoli sentieri che conducono all'educabilità e alla formazione.

Primaria è la qualità di immotivato che l'amore deve avere (non dipendere cioè, e quindi non deve essere condizionato, dalle qualità dell'oggetto, e ciò per una povera somiglianza con la modalità di amare propria di Dio), annodata strettamente con la concretezza (deve cioè riguardare un concreto oggetto di amore, una persona reale non qualcosa di astratto).

Tra le tante sollecitazioni che si possono rintracciare a questo proposito c'è quella contenuta in una pagina bella di Kierkegaard negli *Atti dell'amore*. Una pagina segnata dalla peculiarità dell'educativo incastonato nell'amare. L'enunciato è che amare una persona equivale a intuire acutamente le sue proprietà, volerle amorosamente, e cooperare al loro pieno sviluppo senza lasciare nessun marchio.

Le proprietà proprie dell'altro, quel *quid* che lo segna e lo individualizza e di cui nessuno è privo, sono la sua originalità non misurabile con moduli oggettivi, sono il cuore della sua dignità (non intaccabile da niente). Volere la loro piena attuazione è far sì che l'altro sia qualcuno per qualcuno, nella celebrazione dell'unicità.

La maternità o la paternità possono avviare a percepire l'unicità di quell'essere umano che è il figlio. La mancanza di questa massima esperienza va colmata. Il compito, per colui che ama, è di volere profondamente le proprietà proprie dell'altro, fondamento della sua unicità. Perché quelle proprietà costituiscono la struttura del suo essere, la forza del suo agire, la sua sconfinata possibilità di instaurare rapporti. Vanno volute profondamente anche se non sono identiche o simili a quelle di colui che ama, né rispondenti ai suoi canoni di apprezzamento e di rispetto. Non vanno cancellate, nascoste sotto una proiezione delle proprie, né si possono dichiarare non trovabili soltanto perché cercate con un cuore meschino o uno sguardo cieco.

Questo, per altro, è un esercizio buono per imparare ad amare in modo concreto, per uscire dal bozzolo dell'egoismo (in cui è tanto facile ricascare), e persino per volere intensamente lo sviluppo delle proprietà proprie.

Qui accetisce la gioia, anzi, qui è la fonte della gioia, a patto che si tenga aperta ogni possibilità di sinergia. L'annodarsi di essere amati, amare, attizzare la capacità dell'altro lo si può accennare così. La prova più grande di amore è far esperire l'essere amati, ma il senso di *essere amati* lo si possiede nella misura in cui lo si è esperito, la veridicità, però, di tale esperito è nell'atto interiore dell'amare.

Impossibile non riandare alle intuizioni e agli scandagli di Giovanni, Paolo, Agostino, Tommaso e tanti altri. Forse si dovrebbero maggiormente frequentare le loro pagine per cogliere il cuore dell'educabilità e la grande posta della formazione come vero aiutare l'altro nell'attuazione della sua capacità di amare.

Nell'amare si annida tutto il mistero umano come mistero di relazionalità eterna, perché l'amare (in tutta la vitalità del suo dinamismo), come proclama Paolo ai cristiani di Corinto, non cesserà mai.

Terza energia: liberi interiormente

Si può ancora trascogliere da questo fascio l'energia-libertà, e soprattutto considerare il potere che ha l'uomo di compaginarsi un'autentica libertà interiore.

La libertà interiore rappresenta per il soggetto un diritto primario, anche rispetto alla stessa libertà esteriore nelle sue tante forme. Ma è un diritto che ognuno deve assicurare da sé a se stesso. Si può estendere ad altri i benefici di una libertà esteriore ottenuta, ma quanto alla libertà interiore può esserci soltanto un aiuto misurato, l'effetto è tutto e solo del soggetto che se ne impossessa.

Per la libertà interiore, come per le precedenti realtà grandi dell'umano, è impossibile parlare di definizioni, può essere accennato qualche tratto, qualche aspetto che la faccia amare e, di conseguenza, volere, nonostante il suo alto prezzo.

Si può partire dal processo di emancipazione. Il soggetto può essere emancipato da ogni schiavitù interiore (per questo il formatore prendeva, negli stoici, l'appellativo di emancipatore), e mutare così la sua condizione interna. Questo verrà da subito, nel pensare occidentale, inteso come il massimo beneficio da offrire all'essere umano.

Se le schiavitù esteriori sono evidenti e facilmente disapprovate, le schiavitù interiori, invece, sono ingannevoli, sfuggenti, facilmente ammantate di tratti simili a quelli della libertà. Alcune schiavitù interiori pesano, opprimono, ma molte di loro sembrano securizzare o conferire tono al soggetto.

La rimozione delle schiavitù esterne non soltanto non facilita direttamente la rimozione di quelle interiori, ma, per assurdo, potrebbe rafforzarle o crearne di nuove. Ed è proprio e soltanto la rimozione delle schiavitù interiori che rende il soggetto non condizionabile, infatti non ha padrone da temere, né ricatti o coercizioni inchiodanti, in una parola, tale rimozione lo rende libero.

Nella dizione classica, quella formulata da Aristotele nel libro I della *Metafisica*, è detto libero colui che è *a causa di se stesso*, chi prende da se stesso il motivo, la forza, la direzione per il proprio agire. Tra i tanti pensatori che hanno assunto ed enfatizzato questo sintagma, è bello ricordare Tommaso. Lui lo utilizzerà anche commentando Giovanni 15, 15: il tratto bello in cui Gesù dice ai suoi di averli chiamati amici e non servi; li ha, infatti, considerati liberi, e Tommaso annota, cioè *causa sui*. Colui che attinge la forza che causa il suo agire interiore da se stesso questi è libero, perché, ancora una volta, attinge direttamente da quel punto ontologico che segna la sua dipendenza liberante da Dio.

C'è anche una suggestione forte di Dostoevskij. Per le infinite capacità del suo genio, e per le incredibili esperienze del suo vivere Dostoevskij intravede e descrive l'uomo come un essere capace di infinito bene e infinito male. Questo sconfinato potenziale può indurre nell'uomo la paura della libertà assegnatagli da Dio, e la voglia di consegnarla, al fine di non doverla più gestire da sé e sopportare gravosa solitudine e responsabilità. Talune Istituzioni sono pronte ad accoglierla, a sottrarla all'uomo, sì che lui si senta securizzato anche se resta inesorabilmente mutilato (utile ripercorrere le tappe della *Leggenda del grande Inquisitore*). E' questa un'intuizione inquietante che costringe a rintracciare costantemente la linea di demarcazione tra la fuga e il dono, tra il disimpegno e l'impegno.

La libertà interiore è l'avvio alla estirpazione della capacità di infinito male. Un infinito male alla portata di tutti, basti pensare al *far soffrire gli altri*. Di questo male infinito possiamo essere colpevoli tutti, senza eccezione. E' un male di cui è difficile liberarsi, perché infinite sono le sofferenze che si possono infliggere, anche senza che questo appaia minimamente. La tentazione di far soffrire gli altri è la più pesante tentazione di superbia e di orgoglio, perché gestire la sofferenza altrui è assurdo impeto di onnipotenza. Soprattutto la sofferenza morale può essere inflitta con facilità incredibile e per motivi pseudo giusti.

L'individuazione e la denuncia di ogni schiavitù interiore, la rimozione continua di esse e della radice cattiva consentono l'atto fondamentale della libertà interiore: la decisione di diventare quel io che siamo (chiamato dal nulla all'esserci per un atto di amore e con un'interpellanza diretta), la scelta della qualità di questo medesimo io (che può avere come Modello e Misura soltanto Dio), e, in base a questo, la motivazione (la forza che muove) per ogni altra scelta, grande o piccola.

Per volere la libertà interiore, volerla per sé come il beneficio grande, volerla con i suoi rischi, le sue solitudini, le sue pretese, bisogna esserne affascinati, essere innamorati di lei, aver perso la testa per lei. Ma perché questo avvenga la si deve intravedere nella sua bellezza concreta. Insufficiente sarà la concettualizzazione più esatta, la presentazione logica più stringata. Bisogna che qualcuno, lasciando trapelare la propria libertà interiore, offra all'altro il dono di intravederla. Quando c'è, la libertà interiore trapela da tutto l'essere, dal modo di parlare, di agire, di scegliere, di desiderare, di comportarsi con chi sta in alto e con chi sta in basso. La totalità dell'essere e dell'agire rivelano la presenza della libertà interiore. Soprattutto si avverte che è lei a dare al soggetto il senso della tenuta nella massima diversità degli accadimenti, consente di affrontare nel giusto modo la *sfortuna*, ma soprattutto la *fortuna*, la povertà, ma soprattutto la ricchezza, l'insuccesso, ma soprattutto il successo, di temere ciò che va temuto e non temere ciò che non va temuto.

Se della libertà interiore ci si invoglia quando essa trapela, non quando di essa si parla, ne consegue che chiunque ha il senso del *per l'altro* deve intensificare la cura nel compaginarsi una libertà interiore bella, armoniosa, coraggiosa, rischiosa, senza confonderla con l'arbitrio, il *tutto permesso*, la capricciosità dissimulata. Invadere, mortificare, soffocare la libertà dell'altro è un'azione tutta disumanante. Compaginarsi un libertà interiore robusta è fare il massimo beneficio a sé e, contemporaneamente, agli altri, perché l'esserci della libertà interiore è rivelatore di un aiuto ricevuto, messo a frutto e partecipato, è entrare in una dinamica di reciprocità vitale. La natura relazionale della libertà è tutta esplicita: la libertà si avverte, si celebra, si intensifica nell'impatto con un'altra libertà.

L'analisi del fascio di energie che costituisce l'educabilità umana, il tentativo di scioglierlo sì che ogni energia riveli tutta la bellezza del volto è soltanto principiato nella riflessione di questo incontro. Ognuno moltiplicherà i propri percorsi.

Qualche tratto conclusivo. Riattingere la propria educabilità è operazione salutare sia come persone, sia come formatrici, perché mediante tale movimento si realizzano cose che altrimenti sfuggirebbero. La prima è un fondato stupore, un sorprendente entusiasmo per le grandi potenzialità interiori sì che una decisione appassionata *costringa* a volerne l'attuazione massima per sé e per gli altri, ad ogni costo, e il timore e tremore sia affiancato da una passione smisurata. Il secondo è la pace che, pur nella rilevazione della faticosità e del rischio, promana per la intravista osmosi tra queste stesse energie, e per il loro sfociare in una sinergia che man mano cresce di apporti e quindi di intensità. E ultimo, perché addentrandosi nella propria educabilità, intuita e vissuta come inesauribile mistero, la persona, imboccando il cammino diritto, impatta con il punto del rapporto ontologico del suo essere con l'essere di Dio, e scopre la gioia della dipendenza liberante.

da: E. DUCCI, *Educabilità umana e formazione*, in AA. VV. *Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia*, Roma, Ed. Paoline, 2002, pp. 25-44.

7. QUALE FORMAZIONE SE IMPORTA DELL'UOMO?¹

Il tema di questa riflessione – *quale formazione, se importa dell'uomo* – sembra smisurato. E lo è, sia perché si riferisce a una realtà smisurata (l'uomo e la sua educabilità), sia perché il pensare umano ha condotto e accumulato su di lui una miriade di analisi.

Il tentativo di affrontarlo direttamente e nella sua totalità sarebbe assurdo, anzi, ridicolo. L'estendersi esagerato del terreno di riflessione sembra quasi togliere il fiato. Eppure il tema non va scartato. Si tratta sì di un rischio, ma di un rischio voluto, perché un'utilità reale può sortire da questo progetto paradossale.

Innanzitutto è bene chiedersi se si possa filosofare con disciplina e vantaggio sull'educativo, o, ancora più direttamente, se ci si possa dedicare *con onestà* all'azione educativa senza aver fatto sosta su cotesto tema, senza avervi riflettuto almeno una volta, senza aver meditato su di una sua ipotetica soluzione mai raggiunta perché sempre aperta, senza esser riandati ai suoi mille legami con i momenti eterni e temporanei della realtà uomo e della realtà convivenza.

È vero che, se si aderisce in modo troppo stretto a un'ideologia, a un sistema, o forse anche a una moda imperante, la paradossalità si attenua: si può ritenere possibile, ci si può illudere di trovare una risposta soddisfacente al quesito, può quasi balenare una soluzione indubitabile. Allora, però, sia la riflessione sia l'agire scivolano, in modo piano e indolore, in quel dogmatismo che ha la prerogativa di livellare tutti i problemi, e pareggiarli: quelli risolti, quelli non ancora risolti, e quelli irrisolvibili. E così considerare tutta dicibile, oggettivabile, forse scientificizzabile la paideia.

Ma questo resta inaccettabile *se importa dell'uomo*.

Nella formulazione semplicistica che ho scelto, vorrei che il sintagma evocasse un sentiero che corre su un costone: il percorrerlo ha un suo motivo buono, ma mentre lo si percorre non si possono sondare gli abissi, perché bisogna prestare la massima attenzione a non mettere un piede in fallo; gli abissi, però, si intravedono in tutta la loro cruda realtà perché van tenuti gli occhi ben aperti per arrivare a destinazione.

La metafora mi consente un dire, forse, atipico, segnato di leggerezza e d'una certa incompiutezza. Il motivo buono di percorrere il costone può essere quello d'internarsi in una teoresi che, proponendosi una visione non perimetrata, senza però far confusione o invasione di territori, sia atta a spalleggiare chi lavora sul campo, a sostenerlo e motivarlo, assolvendo così, proprio in quanto teoresi, un suo delicato compito.

La teoresi può sempre, quasi in un empito di presunzione, credere di dominare razionalmente tutto lo spazio dell'educabilità umana e tutti i dinamismi e gli interventi che la riguardano. E ciò, è indubbio, rappresenta un pericolo di forzatura fatale e di incompiutezza snaturante. Ben più grande, però, è il pericolo se, chi lavora sul campo, proietta e immette, coscientemente o incoscientemente, tale presunzione nel suo agire quotidiano.

Da qui la responsabilità e la delicatezza di filosofare sull'educativo in un modo accorto e fondato, soprattutto in un modo capace di impregnare e direzionare sanamente la prassi senza condizionare inaccettabili, un modo, in fine, che consenta di cercare nella prassi non la riprova oggettiva, ma ulteriori sollecitazioni a portare più a fondo la riflessione, e, anche, a non restare isolati bensì capaci di dialogare con pensatori impegnati e convincenti, senza preclusioni di tempo e di spazio.

Indulgendo allo stile insolito si può avanzare una prima considerazione: la complessità della comunicazione scritta (ed è il caso del sintagma che titola la riflessione) può estrinsecarsi anche con il solo riferimento alla punteggiatura. Solitamente un titolo non la esige, ma se si proponesse la

¹Nessuno titolerebbe così una monografia, ma neppure il capitolo di un libro, o, magari, un articolo. Qui lo uso per ironizzare con bonarietà sui tentativi di dire compiutamente, in modo definitivo e concluso, la natura e l'ambito della paideia.

punteggiatura quello della nostra riflessione (quasi un giocare seriamente) si vedrebbe subito che, anche con siffatto piccolo intervento, si provoca una ripercussione complessa sugli approcci e sul tono di conduzione. Il punto, il punto esclamativo, il punto interrogativo additano o impongono tre approcci e tre toni molto differenti a una riflessione che sia stata proposta in questa forma singolare (questo anche per la delicata gravità del tema affrontato).

Le tre ipotesi della punteggiatura (sia direttamente apposta dall'autore o sia esito della sensazione del lettore) incidono sulle attese che il sintagma suscita e sulle conferme che fa sperare: il tema può assumere differente complessità, differente profondità, e soprattutto avvalersi di un diverso rigore.

L'esemplificazione è facile e di evidenza immediata.

Il *punto* può conferire all'argomentare un andamento preciso: trasformare la titolazione in un enunciato asseverativo che prospetta la soluzione del problema, pur riconosciuto inquietante e vasto, quasi scontata perché già risaputa; preannuncia un percorso dogmatico, forse anche manualistico, offre una riflessione riposante e securizzante perché priva di problemi travagliosi.

Con il *punto esclamativo* l'approccio e il tono si muoveranno forti di una posizione enfatica, davvero schierata, quindi suasiva, parentetica.

Il *punto interrogativo* inquieta la ricerca riconducendola incessantemente al vissuto reale, ruvido e imprevedibile.

Non forse espresse in modo così drastico, ma formulate con una dicitura più dimensionata e fine, variamente giustificate e fondate, non è difficile rintracciare queste tre posizioni nella produzione del nostro occidente circa le teoresi e le prassi che si occupano dell'educativo.

Di tutte si potrebbe fare una lunga storia, un censimento di grande interesse per situare sistemi, ideologie e dinamiche sociali, a cominciare dalle magistrali proposte del mondo greco.

Dei tre tipi di punteggiatura il terzo, il *punto interrogativo*, è il più modesto; sembra da subito non prevedere un sapere sicuro, un'episteme; per lui Socrate suggerirebbe una sophia ma questa anthropine (cioè umana-umanante), con tutto il coinvolgimento personale che ciò prelude e comporta.

Intravedere un *abisso* tanto imprevedibile può provocare sane reazioni in chi scrive, in chi legge, in chi si prepara a formare i formatori: per esempio, incitare a raggiungere l'equidistanza tra una credulità comoda e sprovveduta, per lo più accompagnata da un'indifferenza diletteristica vanificante l'agire, e un rigore logico esasperato, fine a se stesso. Può, anche, avviare a discernere l'intenzione, quasi sempre non detta, del proposito comunicativo che ha indotto l'autore a scrivere.

Qui intendo punteggiare il titolo dell'argomento con il *punto interrogativo*. E' una scelta di studio che ho fatto da sempre ritenendola la più realistica: è intrisa, per chi la sceglie, di giusta inquietudine, priva di presunzione, atta a rimettere in questione il genere del contenuto offerto, lo stile d'indagine e di modalità di comunicazione. Esige, però, un'inflessa fatica nello studio, e, forse, anche la coerenza del vivere. Non prevede, forse non gradisce, un dire sistematico, privilegia l'a-sistematicità perché ritenuta meno estranea al vivere. Considera, come si è detto, la paideia ampiamente dicibile, ma con un margine di indicibilità che va salvaguardato, rispettato, mai invaso illegalmente, perché è legittimato da quel qualcosa di eterno che è nell'uomo, dalla presenza del mistero in lui.

Il rinvenimento e il tratteggio degli *abissi* che seguono si propone, cosa naturale, di obbedire a tale stile.

Il tema in questione mi par che si possa esporre e trattare *alla buona*, perché l'essenziale, per sua natura, è semplice. Questo non toglie che per affrontarlo in modo non inutile, corretto e doveroso (sempre per compaginare un'ipotesi teoretica valida per una prassi responsabile) sia bene curare l'approccio. A mio parere l'approccio calibrato potrebbe esser questo: muovere da quanto pare (ma non lo è) generico e vago, e imboccare un viottolo che, piano e quasi inavvertitamente, conduca a rilevare proprio quei nodi elementari e vitali del problema che non sempre o troppo poco figurano nei trattati, ma che sono ben rintracciabili nel vivere.

Questo avviamento, naturale ma non molto frequentato, credo si basi su di un precedente movimento, e che sia proprio questo a reggerne la ragionevolezza: sostenere, giorno dopo giorno, il *mistero* dell'uomo, della sua indefinibilità ontologica, l'arcano della sua educabilità e delle innumeri dinamiche che la sostanziano e la circondano, con assillo, ma senza presumere soluzioni. E vivere questo movimento con una modalità precisa: stare nella propria interiorità ma non isolati dalla convivenza, e liberare il tempo per procurarsi la familiarità con i grandi conoscitori innamorati dell'umano, in modo da innescare una circolarità semplice: il conoscere fa intravedere e desiderare le profondità del vivere, e il vivere fa avvertire l'urgenza e la necessità del conoscere.

Per fare questo non si richiede genialità, bensì che importi (molto più che delle esigenze epistemologiche) dell'uomo, e prima di tutto di se stessi, si da carpire il senso del *prendersi primamente cura di ciò che rende umani*.

Ci vuole, inoltre, una fantasia azzardosa che, individuate talune coordinate *minori*, rischi il salto rifiutata la rete del rimando scientifico espresso (per altro sempre tenuto presente).

L'ampiezza esagerata del tema consente di vagolare in un terreno che ha sì spiazzi molto frequentati, ma, per la sua vastità, conserva, senza ostentarli, angoli che la ricerca ora ignora ora tralascia di visitare, perché altri spazi, agili, evidenti, promettenti, li relegano in disparte. Mentre, forse, proprio dietro tali angoli si annidano bisogni primari, semplici, modesti all'apparenza, facili da disattendere, ma invece capaci di incidere in modo crudo, e forse proprio con la loro assenza, sul discernimento circa il senso e la valenza di bisogni secondari (quelli che si impongono in forza di ideologie, di mode, di gusti del momento); così che restano appannati o addirittura umiliati il *senso dell'uomo* e la verità dei suoi bisogni. Esplorare taluni angoli dà lo stupore di rivivere, in piccolo, la situazione dei pensatori che hanno affrontato, primi, la paideia *a tutto tondo*. Forse ogni tanto è bene lasciarsi andare a siffatto stupore e muoversi *con la disinvoltura con cui i pazzi camminano là dove gli angeli non osano posare il piede*. La condizione ottimale sarebbe quella di condividere la genialità di questi *primi*; non potendolo, è giusto sopperire con una frequentazione assidua dei loro testi.

Un primo frutto di tale esplorazione può essere l'ardire di riportare il problema, circa la formazione dell'uomo, all'espressione più primitiva, cioè al primo articolarsi di un binomio che s'impone da sé per evidenza: tenere allacciati il singolo uomo e l'esserci della convivenza (*polis*), situata nel cosmo e nella storia.

Se si riporta il problema della paideia alla forma dell'inizio si può raccogliere una prima indicazione di soluzioni ipotizzate e in parte perseguite.

Si scelse di mettere a fuoco la cura del secondo oggetto (la convivenza) e di sfocare il primo. Avere, sì, cura del singolo però detta cura finalizzarla al suo efficace inserimento in una convivenza (*polis*) della quale si tratteggiavano facili elementi qualificanti, e si esaltavano enfaticamente (forse esclusivamente?) valori immediati quali successo, potere, ricchezza, prestigio, facile padronanza delle masse, etc. Il singolo è lusingato per il sicuro inserimento nel ceto dei *forti*, perché, è ben noto, la legge del più forte s'impone per evidenza.

Si mise a fuoco la cura del primo oggetto sfocando il secondo. Prendersi cura, cioè, del singolo e disattendere la convivenza (*polis*), meglio, lasciare ad altri, completamente, la responsabilità circa la qualità della convivenza e circa gli interventi necessari. Il singolo è curato, in sé e per sé, nella sua possibilità di autonomia e di autosufficienza (da intendersi con precisione), anche se, quasi suo malgrado, questi non potrà non risentire della qualità della convivenza, della quale si rilevano storture e ingiustizie, per lo più con inclemente tono sarcastico.

Si rischiò, nella cura dei due oggetti, un equilibrio delicato, ritoccandolo e precisandolo di continuo. Ossia, ci si prese cura dei due oggetti cercando, senza fine, di stabilire la precedenza, la misura, l'armonia tra loro.

È la proposta più appetibile e delicata, ma anche quella che apre su orizzonti che trascendono il tempo e lo spazio. S'impertnia su di una riconosciuta utopia positiva che, per altro, risulta mezzo

idoneo perché mai si ribassi sul prezzo nell'applicazione concreta. Il suo tratto ideale è: l'uomo giusto nella polis giusta.

La paideia così segnata e scandita fin dall'inizio è rimasta momento inquietante per ogni tipo di opzione sul senso dell'uomo, sul senso della convivenza e sul loro delicato intrecciarsi.

Forse questi tratteggi sono troppo semplificati, mi pare, però, che, se si articolano e si distendono, trapelano da tante, se non da tutte, le proposte posteriori. Il rimando che si può fare a pensatori e a correnti è così facile e individuabile che mi ritengo esonerata dal palesarlo facendo nomi. Anche qui la semplicità dell'essenziale preserva, ne sono certa, da ogni pressappochismo.

C'è un elemento che permane in tutte e tre le ipotesi: l'enigma o il mistero della relazionalità umana. La particolare relazionalità dello statuto ontologico-esistenziale dell'uomo scombussocherà sempre l'ambito della paideia, e, soprattutto nei tempi in cui scarseggino iniziatori emancipatori guide, trascinerà il pensare su scappatoie riduttive, e verso soluzioni devianti.

Un altro abisso, strettamente congiunto all'enunciato, lo si può individuare nella pluralità di sensi del *se*: una particella cauta e stringente. Nel presente contesto il *se* par semplificare perché circoscrive, ma il quesito che fa nascere è sì elementare, ma non scontato: che cosa, parlando di formazione umana, può importare più dell'uomo?

Detta con crudezza l'alternativa può essere facilmente abbozzata. I dogmi delle dottrine sistematiche, l'urgenza e la lusinga delle riforme, la malia delle ideologie, l'incatenamento dei formalismi culturali-etico-religiosi, le invalicabili leggi dell'economia, il prestigio e il richiamo suadente del progresso tecnologico, etc., possono annebbiare o, forse, scancellare la priorità dell'emergere della persona umana in sé e con gli altri. È un problema pesante per ogni epoca, ma oggi si presenta con una gravezza ovattata.

Oppure, anche se il riferimento è direttamente al singolo, può incalzare e premere soltanto il suo inserimento nel contesto socio-lavorativo, il suo acquisire la disposizione a rispondere direttamente alle richieste di mercato, etc.

Le realtà a cui si è fatto cenno son tutte create dall'uomo e riguardano l'uomo. Con loro l'uomo deve instaurare un rapporto *giusto*, perché di loro non può fare a meno (anche se in misura diversa). Non si può, però, non pensare al fatto che tutte propongono, e sovente impongono in maniera esplicita o non, *un* loro senso dell'uomo e, di conseguenza, *il* loro senso a proposito della sua formazione.

E su questi molteplici *sensi* il dichiararsi è laborioso e arduo, talora impopolare, non sempre avvertito come compito da chi si occupa di paideia, e, non ultimo, non sempre considerato un obbligo verso se stessi e verso l'interlocutore o il lettore.

Dell'abisso lasciato intravedere dal *se* si può dire soltanto che è una voragine fonda, che ogni tentativo di breve approfondimento porterebbe il discorso ad aprire sui saperi con i quali indubbiamente la riflessione sull'educativo non può non dialogare, ma che il farlo non è qui possibile perché il dialogare esige uno spazio ampio, e un intento critico e propositivo nello stesso tempo. Ritengo di aver fatto questo, almeno in parte, in scritti precedenti, spesso osando sfiorare verso un orizzonte ontologicamente fondato, per la voglia di non strettire l'uomo già a partire dalla impostazione stessa dell'analisi su di lui.

Il termine *formazione* fa intravedere il più misterioso e ambiguo degli abissi.² Per tentare di sfiorarne il fondo riprendo l'espressione più nota e primitiva di paideia: il verbo *παιδεύω* nell'accezione del nutrire, comprese le metafore che meglio lo descrivono, fa nascere interrogativi robusti sì da non perdersi in un ginepraio.

² Questo, o altro sinonimo, veicola una realtà sempre polisemica. L'uomo necessita di aiuto per diventare quel se stesso che può e deve essere. È, però, un diventare se stesso nel movimento dialettico con la convivenza in genere, con l'inserimento nel lavoro, con le situazioni di successo e insuccesso, di povertà, di malattia, in una parola, nelle situazioni reali.

Forse la situazione più ambigua per il senso di formazione fu offerta dal Socrate platonico e dall'esemplarità del suo processo. Una stessa formazione, quella *donata*, per anni, da Socrate ai giovani ateniesi, viene valutata da una parte come *render migliore l'uomo e il cittadino*, e dall'altra come *corrompere l'uomo e il cittadino*. E su di una contrapposizione così netta viene posta in gioco una vita.

Indubbiamente si trattò di valutazioni che infinite componenti e ambigui interessi fecero divergere al massimo. La contrapposizione non sarà più così esasperata né così esplicita. Quell'evento, però, resta una gigantografia a cui prestare attenzione anche nel piccolo, e da cui lasciarsi interpellare: si giova o si corrompe?

Le accezioni che le lingue moderne hanno rinvenuto nel termine *paideia* sono riconducibili ora all'intenzione di rimarcare un solo aspetto di questa realtà dalle infinite coordinate, ora alla presunzione di condensare una pienezza antica nella povertà di un solo termine. Le terminologie impiegate son troppo note per insistere ulteriormente sul rilievo.

La ricerca dei sensi di una parola *antica* e, ancor più, la scelta di quello che piace privilegiare è allettante. L'accumularsi, poi, su detta parola, di domande e quesiti cruciali spinge ad avvalersi di una certa libertà (naturalmente se si tratta di parole vive non se si tratta di parole morte). Gli *addetti ai lavori* possono guardare ciò con sospetto, ma se davvero si è preoccupati per l'educativo ci si arroga il diritto di pensare su *παιδεύω* con libertà, di caricarlo di molti sensi, di lavorare agilmente con le metafore che offre.

Privilegiare in *παιδεύω* il senso di *nutrire*, e fare ciò non per una mera scelta semantica, ma per una libera scelta semantica e di campo, è cosa bella ma rischiosa, quasi una cambiale firmata in bianco; si apre, infatti, un campo sterminato di ricerca e di valutazione per individuare non pochi e ridotti, ma molti e diversificati elementi considerabili come nutrienti, allargando sui bisogni dell'anima. La metafora del nutrimento si intrica quando la si applicata all'anima. La competenza circa il nutrimento del corpo non presenta affatto le difficoltà che presenta la competenza circa il nutrimento dell'anima. Si pensi all'interrogativo socratico-platonico: *chi sa³ cosa rende migliore l'uomo e il cittadino?* La cui risposta è: *nessuno*, se s'intende il tipo di conoscenza a cui fa riferimento il testo.

Il rimando alla proposta platonica, per la ricchezza che essa contiene, si giustifica da sé. Va, invece, giustificata la scelta del testo da cui prendo le mosse: *Protagora* 310 a – 314 b. Un testo non dei più famosi, da leggere inserito nell'intero contesto platonico e non soltanto come proposta a sé.⁴

Forse si arriva ad apprezzarlo dopo un lungo cercare, perché stanchi di troppa (e brutta?) epistemologia, soprattutto se si percepisce che il testo è pervaso più che da una buona deduzione logica da un reale esperire interiore. Questo suo carattere fa pensare a un panno tessuto a mano: vi si individuano bene i singoli fili dell'ordito, anzi si può intuire quali di essi siano fondamentali per la tenuta della tessitura (a differenza di un tessuto a macchina in cui i fili son tutti uguali). Sarà così

³ Il testo porta: *τις... επιστημων εστιν*, *Apologia*, 20 b. Il dubbio è dunque circa un sapere che presuma di essere esaustivo, asseverativo. Non c'è l'ombra dello scetticismo o del relativismo, ma piuttosto il riconoscimento (non isolato, ma affiancato da altre ragioni) che i tempi attraversati dall'uomo non sono pienamente conoscibili neppure da lui stesso, e tanto meno lo sono le dinamiche dei rapporti interpersonali e della convivenza nel suo insieme.

Alla domanda rammentata nel testo c'è una risposta netta: *Io no!* data dal Socrate platonico, da lui che resta buon paradigma dell'educatore se incastonato nella *παιδεια* disegnata da Platone con tratti di grande sensibilità per l'uomo, in particolare per la delicatezza della sua educabilità e per il suo inserimento nella convivenza. Naturalmente non si intende definir questa una *παιδεια* completa, perfetta, eterna, penso, però, che resti davvero valida per aver additato i dinamismi dell'educabilità, averli profilati con attenzione, e portati a quella profondità reale che è la sola a non condizionare ma piuttosto a esigere una decisione personale verso un percorso non interrotto.

Questo, come altri rilievi, rimanda al *marginale ineffabile* per un motivo serio e un convincimento fondato: il tener conto di tale margine (impegno laborioso ed esigente) sarà sempre in grado di immettere anima nelle tante proposte offerte agli educatori.

⁴ Lo si potrebbe, ad esempio, accusare di prender in carico il singolo isolato, qualora non lo si accompagnasse anche con il senso del *παιδεύω* della *Repubblica* che considera l'uomo fortemente situato nella polis.

possibile, in questa lettura interpretativa, rilevare certe funzioni insostituibili dell'agire paideico, e non ribassare sulla complessità, sulla delicatezza, e sul fatto che esigono un *agente specifico* e non un semplice professionista.

Si può notare, anzitutto, un fatto singolare: non si parla di formazione in modo generico, ma il soggetto stesso (un adulto giovane) è condotto ad analizzarla e giudicarla. Inoltre le potenzialità del singolo, che non possono essere sicuramente disattese, non sono indicate in genere (come, per esempio, in pagine illuminanti della *Repubblica*⁵), qui si prospetta il come individuarle nel singolo concreto. E l'azione tutta non è condotta con l'applicazione di un protocollo, ma fidando sull'*arte dell'interrogare*, arte che si acquista con fatica e personalmente.

Questa situazione consente di cogliere elementi rari: valutare, e far valutare dall'interessato stesso, in base a quale *bisogno* la formazione è cercata (cercata con apparente volizione libera); in base a quali coordinate e in vista di quale fine (bene apparente o reale); quanto è coscientemente direzionata o non (anche se lo sembra).

Come operare e far operare un discernimento siffatto nel dedalo dei condizionamenti e dei miraggi? Proprio per la compresenza e la collaborazione dei due soggetti implicati nell'impresa.

Il tratteggio dell'approccio primo di Socrate con Ippocrate è ben condotto: Socrate passeggia⁶ in cortile con lui, da solo; impiega tutta la tenerezza e la maestria *nell'interrogare* per saggiare non le intenzioni dichiarate con boria, ma la robustezza dell'animo, e arrivare al fondo del pensare d'Ippocrate. Gli interrogativi con cui lo serra vengono, di volta in volta, resi più sostanziali dagli esempi di situazioni reali: Protagora, il formatore bramato, è situato a fianco di Ippocrate di Cos, di Policlete e di Fidia così da averne un'idea non legata al magniloquente *si dice*. Non preme tanto il giudizio sul professionista in sé (non si fa difficoltà a definirlo sofista), quanto la valutazione inquadrata così come lo erano le valutazioni precedenti: che cosa gli chiedi? per diventare che cosa? A differenza delle altre esemplificazioni, nell'ipotetica scelta di Protagora, l'individuare e dire il fine è più difficoltoso e molesto, perché si rivela appartenente al terreno dell'apparire. E mentre nel mondo della chiacchiera non provocherebbe discordanze, qui nel luogo raffinato del dialogare fa una stonatura di cui arrossisce (312 a) lo stesso che ha tentato la risposta: diventare un sofista.

Colpito l'apparire per la sua inconsistenza ci si ripropone di discorrere sul che cosa realmente si chieda e sul che cosa si voglia davvero diventare (si ricolloca cioè la riflessione sul terreno dell'essere). Emerge così non tanto il bisogno d'insegnamento (*μαθησις*) finalizzato alla professionalità, quanto il bisogno di una paideia che si addica a un non-specializzato (*ιδιωτης*), a un uomo libero (*ελευτερος*), all'uomo in quanto tale. La millantata occasione di diventare esperto (o temibile?) nel parlare (*δεινος λεγειν*, 312 d) e la possibilità di impiegare questa competenza per il raggiungimento di un brillante successo politico la si considera una vuotaggine umiliante.

Per noi oggi sembra chiaro, almeno come affermazione di principio, che si tratta, per ogni singolo e non soltanto per pochi, del diritto di godere di un trattamento paideico rivolto a *tutta l'anima*, non limitato alla pura professionalizzazione o al solo inserimento nell'ambito socio-lavorativo. Ma su che cosa si basa questo diritto? Più precisamente, su quale bisogno?

Il testo, per preparare la risposta, allarga l'orizzonte.

L'uomo non è autosufficiente nel conseguire la piena realizzazione del proprio essere (313 a). Deve cercare competenti, affidarsi a loro per individuare e soddisfare sia i bisogni primari del proprio corpo, sia, per un motivo ancora più delicato e urgente, i bisogni primari della propria anima. Per l'oscurità di quest'ultimi dovrà ricorrere al consiglio dei saggi. Ed è la cosa che anche a noi nel prosieguo di questa riflessione converrà fare.

Il senso di nutrimento individuato in *παιδεω* è stato oggetto, come si è detto, di una scelta semantica e di campo. Ora è bene mostrare quello che comporta e pretende la scelta di campo.

⁵ Si vedano quelle che affrontano il problema della natura filosofica, supporto necessario per la formazione dei governanti filosofi.

⁶ È qui abbozzata la suggestione del camminare. Essa prende rilievo se le si affianca quella descritta più avanti nel testo (314 e – 315 b): Protagora rivolge il suo lungo monologo ai molti, tutti ammaliati e servili.

Privilegiando nutrimento⁷ ci si lega stretti all'individuazione dei bisogni. Ma chi conosce i bisogni di un Re? Chi conosce i bisogni dell'anima? Questa è forse la riflessione più esaltante e terrificante quando si parla di formazione stando dalla parte dell'uomo.

Gli alimenti possono essere valutati in sé e per sé, ma quando li si considera nutrimento allora vanno valutati in rapporto ai bisogni verso cui devono svolgere la funzione di soddisfacimento vero non apparente (che potrebbe rivelarsi dannoso).

Platone si serve di un parallelismo: il corpo ha bisogni propri perciò richiede un nutrimento appropriato; anche l'anima ha bisogni che richiedono un nutrimento appropriato. Il corpo rivela i bisogni con evidenza, l'anima in maniera indiretta. Inoltre l'anima ha un'importanza ben maggiore del corpo. Così che l'indagine concernente l'anima va perseguita e condotta con la massima cura.

A proposito del corpo il tratteggio è piano; prenderà ben altri contorni e ben altre tinte quando lo si trasferirà all'anima. Si principia dal più evidente e si appronta un terreno comune per i due interlocutori. E questo è momento indispensabile perché ci sia il dialogo.

Il tratteggio circa il bisogno/nutrimento di cui il corpo ha necessità per sostentarsi e svilupparsi è lineare. Ci sono coltivatori e destinatari. Tra loro una figura sfuggente: i trasportatori. Essi, in quanto tali, non conoscono il prodotto come i coltivatori, né i bisogni dei destinatari, perciò, per l'incompetenza circa l'utilità o la nocività, gli resta estranea la valutazione se il loro operare benefichi o danneggi i singoli. Siano essi un grossista, un commerciante all'ingrosso (εμπορος) o un piccolo bottegaio (καπελος), sanno soltanto di avere a che fare con cose *trasportabili* (αγωγιμος). Da questo traggono il loro vantaggio e il loro guadagno.

Evidentemente una metafora per sé comune e ben nota esplose in ironia incontenibile se applicata all'anima, ai suoi bisogni, al suo nutrimento. Anche nel secondo caso ci sono, dunque, coltivatori, destinatari, trasportatori incapaci di valutare, ma che possono guadagnare se sanno magnificare la merce.

Sono la domanda di Ippocrate e la risposta di Socrate a far sgorgare l'ironia: *Di che si nutre l'anima? Di conoscenze, di insegnamenti!* (313 c). Dunque anche qui c'è una fonte, ci sono destinatari, ci sono trasportatori, forse incapaci di valutazione.

Se si pensa che questo è il disegno circa il miglioramento (la formazione) o la corruzione dei destinatari, si sente il bisogno di riflettere intorno alla fonte e ai destinatari, ma si prova tutta l'indignazione qualora siano presenti siffatti trasportatori: ignari, irresponsabili, che consegnano a chi paga, e consegnano di più a chi paga di più. Una figura inammissibile. Rammentiamo che *la merce trasportata* sono conoscenze, insegnamenti, quindi qualcosa che potrebbe, anzi dovrebbe, consentire all'anima lo sviluppo e la crescita, ma potrebbe anche gravarla, ingessarla, e finanche contaminarla. La figura del trasportatore ignaro e irresponsabile si carica di tinte fosche.

Un ultimo tratto completa il disegno e palesa la grande sproporzione su cui si impernia l'ironia. Per quanto riguarda il soddisfacimento del bisogno del corpo vi si provvede mediante un recipiente, una sporta, non necessariamente né solitamente con il corpo stesso. Così se incerti sull'utilità o nocività ci si può avvalere del consiglio di esperti.

Ma per l'anima? C'è quest'ulteriore possibilità di consigliarsi? No, perché non ci si presenta con un contenitore, ma direttamente con lei stessa. Quindi l'anima, che non ha tempi morti (non può tenere distinto da sé ciò che acquista perché lo *diventa* quando lo riceve), che subito metabolizza o assorbe, ne resterà beneficata o danneggiata.

La figura del trasportatore gioca una funzione di altissima pericolosità se si tratta dell'anima. Può trasportare cose eccellenti in sé e per sé, ma non conoscendo né le cose né l'anima può, nel magnificarle e offrirle, provocare inutilità o danni irreparabili. Agisce sempre direttamente sull'anima.

⁷ Sostare sul senso di un vocabolo di uso corrente può indurre a riscoprire sollecitazioni buone, che però si sono scolorite. E' questo il caso del termine *nutrire*. Il Palazzi così si esprime su questo verbo: "dare a un organismo vivente le sostanze che questo assimila per mantenersi e svilupparsi". Già l'*assimilabile* è un apporto alla nostra riflessione.

Le pagine di Platone sono costellate di figure positive alle quali spetta il posto che il trasportatore usurpa. La personalità atipica (*Simposio*) di Socrate si riflette in mille figure. Tra queste scelgo quella racchiusa in poche righe della VII *Lettera*, 341 c-d: chi vuol render migliore l'uomo e il cittadino deve saperlo indurre a una prolungata pratica con le grandi realtà, e soprattutto avvalersi di tutta la forza della convivenza personale (συζην), sì da fare affidamento sulla sola potenza della scintilla che, d'improvviso, accesa dal fuoco divampante della guida, produce questa stessa luce nell'anima, che in seguito cresce per se stessa.

Il verbo accendere torna di tanto in tanto nella teoresi, ma urge che si imponga nella pratica. Esprime bene il margine ineffabile della paideia. Se non si tratta di accensione non si dà paideia, non si nutre l'anima, e anche se ufficialmente si svolge la funzione di docente, di educatore, realmente si è soltanto *trasportatori* ignari e irresponsabili.

Il problema riguarda ora l'individuazione dei bisogni dell'anima.⁸

Quando, nella nostra tradizione culturale, gli auctores si fermano a individuare i bisogni dell'anima danno il senso di aver provato il brivido dell'orizzonte che si allontana quanto più si muove verso di lui, solo che si intravedano culture altre o apporti altri per tempo e spazio. Oggi, almeno così pare, la sensazione è più tragica per chi si perita di affacciarsi timidamente al problema, perché lo slargamento dell'orizzonte ha un ché di non dominabile. L'accesso alle informazioni circa le culture, anche le più lontane nel tempo e nello spazio, è a portata di mano (basta cliccare), anche se è assente ogni filtro di valutazione. Molte delle culture altre sono al nostro fianco, anche con la forza dell'esistenziale concreto. E se si vuol rispondere al punto interrogativo apposto al titolo (che da subito si è definito intricante) non soltanto non ci si può esimere dal riflettere, ma si deve miscelare problematicità e propositività.

Dunque trattare dei bisogni dell'anima è rischioso e doveroso.⁹

Il compito, ma anche un certo assillo, di individuare i bisogni dell'anima nel contesto del filosofare sull'educativo fanno avvertire la necessità di porre il problema delle fonti, ma nello stesso tempo, impongono anche, nell'atto di porre il problema, il rinvenimento di una precisa angolatura da imprimere alla ricerca e al discernimento circa le stesse fonti.

E' naturale che la formazione del singolo e del cittadino abbia richiamato l'attenzione degli uomini di ogni generazione. Si è così formato un patrimonio composito e prezioso: alcune proposte sono magari tempestive ma segnate dal tempo, e restano come documentazione storica; altre hanno superato le stagioni, alcune i secoli e talune i millenni. Non sempre hanno la data di scadenza e quindi l'individuare e l'attingere chiede il discernimento dato dal senso per l'educativo.

All'individuazione e all'uso delle fonti ci si può accingere in modi differenti: adeguata strumentazione oggettiva, urgenza del vivere, o con il vantaggioso congiungimento delle due precedenti.

Per il filosofare sull'educativo il primo modo non può non esser tenuto in conto, pena l'inconsistenza dell'interpretazione delle fonti. E' però necessario che il rigore oggettivo non precluda la molteplicità delle interpretazioni, perché queste si avvarranno sì della fondatezza

⁸ A questo proposito ci si vorrebbe qui avvalere di affondi sociologici e psicologici per affiancare alle loro le proposte flebili (ma forse non surrogabili) della paideia onde affrontare il travaglio della delinquenza minorile, dell'espandersi della droga e dei suoi effetti micidiali. Ma soprattutto far comparire, assieme alle proposte politiche le diagnosi sulle anime denutrite, senza difese immunitarie sì che son preda facile di ogni virus, e la denuncia di una presenza troppo massiccia di trasportatori. Ma questi, se detti così semplicemente, sembrano *i pareri di Perpetua*. Forse potrebbe riaffiorare la ricerca del socratico *da uno a uno*, impopolare ma difficile da sostituire con altro. Bisogna non essere soli per osare.

⁹ Rischioso anche perché, di necessità, deve allargarsi nel terreno delle religioni, e non soltanto in quello delle culture, con tutta la cautela che ciò comporta. Qui, infatti, i bisogni dell'anima, data la finalità per cui ci si interessa dell'uomo, grandeggiano e interpellano molto anche quando vengano staccati dal contesto specifico. Ma per essere compresi esigono un'acquisizione di competenze, perché le informazioni dei ripetitori possono portare veri fraintendimenti. E resta sempre il *gap* tra l'autointerpretazione e l'eterointerpretazione.

giustificata, ma molto dell'urgenza del vivere. Chi si impegna in questo sarà buon mediatore con chi ha prevalente l'urgenza del vivere quotidiano e del particolare. Questo impegno conterrà in sé almeno qualche sfumatura di iniziazione. In conclusione un compito bello e utile della filosofia dell'educazione si potrebbe così esprimere: indicare le fonti provate circa il complesso mondo dell'educabilità umana, alfabetizzare alla lettura seria e fruttuosa, invogliare alla frequentazione con il pensatore a cui ci si riferisce.¹⁰

Nella prima parte di questa riflessione ho tentato di ammassare domande, non per la presunzione di rispondere ma, piuttosto, per sollecitarne altre. Del resto molte di esse erano nate da frequentazioni precedenti e altre dall'urgenza del concreto esperire.

Ma a questo discorso sulle fonti un po' astratto o generico è bene far seguire qualche indicazione più diretta, fatta salva la parzialità dell'operazione per la scarsezza del *filo*, certi però che la pochezza non esime dalla condivisione.

Riprendiamo dalla domanda circa i bisogni dell'anima, e dalla risposta data da Socrate all'esplicitazione di quali siano i suoi nutrimenti: *mathemata* = insegnamenti\conoscenze.¹¹

Mi limito a rammentare l'importanza di una qualità, anche se non la primaria, che essi devono avere: *assimilabili*, e che di questo è competente il *medico dell'anima* non chi fa soltanto il trasportatore.

Ma con che ordine parlare dei bisogni dell'anima? Muovere dall'immediato o partire riattinando il fondamento? Qualsiasi ordine avrà sempre in sé qualche sfumatura di precomprensione, anche se non di tendenziosità. Il dire, ripulito da ogni pretesa asseverativa, serbi il solo compito di invogliare a ripercorrere in proprio le proposte. Qui va ribadito che adatti allo scopo sono, tra gli *auctores* ben noti, quelli a-sistematici, paradossali, utopici (quelli ricordati saranno pochi rispetto alle possibili presenze), e la loro frequentazione non dovrà privarsi dell'apporto indispensabile del condividere situazioni umane concrete, anche quelle al limite.

Per uscire dall'incertezza causata dalla presa d'atto di tutte queste condizioni mi avvalgo di un suggerimento platonico e principio dal bisogno che lui non ha trovato e indicato da subito come primo, ma che considera e presenta come primario (forse omnicomprensivo) là dove stende la magna carta della paideia dell'uomo e del cittadino: *Rep.* VII, 514 a, e ss. Ed è questo. Il primo bisogno dell'anima (e primario è l'insegnamento\conoscenza di cui necessita per essere avvertito e soddisfatto) consiste nel sapere se la realtà è tutta identica o non, vale a dire: si tratta di un monismo assoluto, o, al contrario, vi sono in lei difformità quantitative e qualitative, ovvero il tutto si compagina di gradi differenti e distinti fino a toccare la pienezza? In parole povere: nella realtà c'è il solo essere, o l'essere e il non-essere (nel senso di diverso dall'essere)? E, in fine, quale conoscenza il soggetto ne può avere sì da rapportarsi alla realtà in maniera propria e consapevole?

L'ipotesi così formulata è astratta, sembra tutta e solo metafisica. E il rammentarla in questo contesto, data l'ostinata speculazione che su di lei si è accanita da Parmenide ai giorni nostri, può far sorridere.

Si può, però, calibrare diversamente l'approccio e secondare l'ipotesi in modo semplice, apprezzarla, cioè, come guida per valutare il pensare e l'agire, sia del singolo in quanto tale sia del cittadino corresponsabile della polis.

Calibrare l'approccio non è, per altro, cosa da fare con leggerezza o affidandosi alle assonanze. Direi che bisogna ricorrere al torchio, come immagine, consapevoli che il frutto da spremere è ostico, e la fatica, nell'impiego del torchio, è lunga. I motivi per rinunciare a tale operazione, per

¹⁰ Indubbiamente tale mediazione chiede una, per quanto possibile, conoscenza ampia o che costantemente si arricchisca. Logicamente *chi ha più filo tesserà più tela!*

¹¹ Volutamente limito la riflessione al *che cosa comunicare* avendo già ripetutamente nei miei scritti affrontato il problema del *come*.

abbandonarla o per ritenerla improponibile han trovato, di tempo in tempo, le espressioni più svariate.

Forse, in questo contesto, la prima difficoltà è che si consideri cotesto ritorno all'essere come fondamento un bisogno remoto, legato ad altre visioni del mondo, al massimo avvertibile da pochi iniziati.

Pertanto, un apporto fruttuoso può essere proprio quello di scandagliarlo nella sua valenza immediata, superando lo scoglio di una terminologia rigida e forse sgradevole, e considerarlo semplice bussola per orientarsi e non perdersi nella complessità dei mondi in cui siamo chiamati a muoverci. Ci si avvia, così, a intravederlo come il primo (non in senso cronologico ma in senso fondante) bisogno che l'anima deve soddisfare, e a cui si possono ricondurre, direttamente o indirettamente, tanti altri bisogni, forse tutti.

Secondo la pagina della *Repubblica* già menzionata, l'uomo, finché ignora questo, è uno schiavo incatenato, immoto, malato di stoltezza tanto che reputa reale l'ombra di sé, degli altri uomini e di semplici manufatti, e ignora *l'oltre*, cioè la bella molteplicità delle cose reali e, soprattutto, la luminosità del Sole.

La metafora non va chiusa con la soluzione platonica, perché troppo si è seguitato a interpretarla. Ed è proprio per la peculiarità del suo essere metafora che slarga, rispetto al ragionamento puro, su molteplici e differenziate letture. E se ne segnaleranno alcune poche tra le tantissime di cui ci si può avvalere.

Qui, per ora, limito la riflessione alla lettura fatta da Platone.

Conoscere la realtà con profitto è cosa lenta, faticosa, talvolta penosa, e chiede la presenza e il supporto di una guida. Al termine del percorso, scosceso e erto, la visione del Sole (Essere \ Bene) rende ragione anche delle ombre come ombre, così che nessun ente va perduto, ma tutto si iscrive in un ordine vivo, dialettico, segnato dall'energia della partecipazione. Le forti coordinate, per l'impiego che si intende fare della metafora, restano l'esserci del Sole, e la certezza che l'anima ha l'occhio per contemplarlo e godere, nella preziosità dello sguardo sinottico, l'unificarsi del tutto. Nell'assolvimento di tale funzione (soddisfacimento del bisogno) il singolo si mantiene nel suo essere (non resta frantumato) e cresce per la vitalità delle energie sprigionate dal costante soddisfacimento del bisogno.¹²

In questo caso, però, l'individuazione e la lettura del bisogno fondante esigono l'impatto con l'essere. E per salvarsi da ogni sfumatura parentetica mi pare che non ci sia di meglio che ritornare a Platone. Il liberarsi dalle catene dell'apparenza e il guarire dalla stoltezza è cosa naturale, ma non spontanea, esige una costrizione, che cioè affiori nell'intimo del soggetto una necessità di movimento e di direzione. Percorrere tale strada non è facile, perché è ripida e sdruciolevole. A questa difficoltà si aggiunge quella del vedere. Si vedeva con chiarezza l'apparenza e ora gli occhi sono ottenebrati da una luminosità crescente. La tentazione di ritornare allo stato precedente è impedita soltanto da qualcuno che trascini fino a che il soggetto riprenda il proprio passo.

Ma per formarci e formare all'umano è necessario tutto questo o il discorso può partire da una posizione più ravvicinata? E ancora, è possibile tutto questo? Questi interrogativi non possono essere scansati se davvero importa dell'uomo.

Tale affondare le radici dà un'indubbia saldezza, ma come è duro affondarle in un terreno così ignoto!

¹² Non soltanto questi pochi cenni sono insignificanti, ma anche la pagina indicata richiede un ampliamento nelle pagine che la precedono e in quelle che la seguono. In tal modo può essere una preziosa chiave di lettura, sempre in questa direzione, per il *Simposio* e per la *VII Lettera*.

Forse qui è l'arte di una teoresi adeguata alla delicatezza della prassi paideica: veicolare cotesto affondo nella maniera più comprensibile e sperimentabile personalmente; sensibilizzare a saggiare quale tipo di certezza può dare l'intravedere l'intensità di essere dell'uomo, e come qui si fondino saldamente il senso della sua dignità, l'originalità incancellabile, la non scambiabilità; e far balenare la forza incomparabile sia della relazione interpersonale sia di quella giusta con quanto è reale.

L'esigenza che induce allo sforzo dell'impatto può primamente avvalersi sia della cura nell'avvertire personalmente la tensione alla relazionalità che segna il nostro statuto ontologico-esistenziale, sia della diagnosi impietosa delle frustrazioni o delle mortificazioni per il fraintendimento della tensione.

Una sana familiarità con *autore* s'interessati a questi alti problemi umani può essere di aiuto invogliando su motivi concreti. Nei tanti che si potrebbero ricordare permane l'istanza dell'impattare con l'essere, prosciugata la schiuma (la pania) dell'apparire, e ciò, felicemente, viene non di rado espresso con termini più immediati. E la ricaduta sulla qualità del vivere è di chiara evidenza.

Si punta alto senza smarrire la concretezza, e così si attingono le grandi potenzialità dell'umano senza disattendere le urgenze del presente, le si fa attecchire in qualcosa di grande tenuta, e si apre all'azione insostituibile dell'utopico. Questo consente l'impatto con l'essere.

Accenno a qualcuna.

Nell'VIII libro dell'*Etica nicomachea* Aristotele coglie l'amicizia secondo virtù come necessarissima alla vita (facile il rimando a quanti fino ad oggi l'hanno così intesa e perseguita), ma urge saperla distinguere dalle amicizie apparenti, perché il vivere non sia segnato dal fallimento. E l'urgenza di una valida distinzione ha in sé l'istanza di non confondere oggetti e soggetti sì che il rapportarsi non sbagli il bersaglio.

Nelle *Lettere a Lucilio* Seneca rimarca la necessità di indurare l'animo sì da tener testa alla sfortuna, ma soprattutto alla fortuna senza cedimenti disumananti. Ma per questo van sapute discernere le vie giuste da quelle devianti.

Epitteto, nelle *Diatribi*, palesa tutta l'urgenza per l'uomo di darsi un prezzo rispetto a tutto il resto, e di darselo alto per rendersi immune dai condizionamenti di ogni genere. E per farlo ci vuole un punto fisso di riferimento. Così come ci vuole per seguire questo grande emancipatore nell'imparare a discernere ciò che dipende da noi da ciò che non dipende da noi, sì da non sprecare energie preziose.

Kierkegaard prospetta, sotto diverse angolature, per l'uomo la necessità di uscire dall'anonimato della massa per essere se stesso, cioè quel singolo che ognuno può felicemente essere. Ma per questo ci vogliono una meta e una misura adeguate.¹³

Ebner, propositosi il compito della *restituito in integrum* del valore della Parola per ridire il valore dell'uomo, addita nella *parola giusta* rivolta a chi, chiuso nella muraglia cinese del proprio io resta frantumato e brancolante, incapace di trovare quel tu che lo renderebbe pienamente io, l'avviarsi alla pienezza umana. Ma quando la parola è *giusta*?

Gli esempi, se pure nella loro discrezione, lasciano intravedere la ricchezza delle stimolazioni e delle direzioni serene e accessibili rintracciabili negli *auctores* a cui importa dell'umano, senza nascondere che tali rinvenimenti implicano una buona applicazione e una conveniente disciplina.

¹³ Preziosi, come già ho annotato in altri scritti, gli apporti di autori di altra sponda, come, ad es. Feuerbach e Nietzsche per il loro problematizzare queste stesse realtà, e così costringere ad una rivisitazione sempre nuova e implacabile delle grandi istanze del vivere umano.

La paradossalità del titolo ha permesso di intravedere qualcosa di quanto possono continuare a proporre una robusta teoresi e una responsabile prassi educativa se articolate in modo dialettico e invogliante.

Ma in conclusione, quale formazione se importa dell'uomo? Pochi punti fissi, solidi perché ben radicati, ma scevri da staticità e routine.

E questo chiama in causa l'educatore, non tanto per quello che sa e fa, quanto per quello che è. Questo discorso è difficile da fare. Alla descrizione dell'educatore in uso nel passato intrisa di tanta paretesi, si è sostituito oggi quella della competenza nel fare. Sostituzione in parte valida. Ma dato che l'umano sembra che si trasmetta davvero mediante l'umano, accusa una pericolosa parzialità.

E' utopico assegnare all'educatore il compito di lavorare a che la sua sia un'umanità ben riuscita (grande vantaggio personale e sociale) sì da non comunicare un'umanità strettita e stinta?

Non è facile riandare a cotesta proposta dopo che la scientificizzazione ha invaso quasi tutto l'ambito dell'educativo.

Forse anche questo accenno rientra nel margine ineffabile della paideia.

E. DUCCI, *Quale formazione se importa dell'uomo?*

In *Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare* (a cura di E. Ducci)

Roma, Anicia, 2007, pp. 13-34