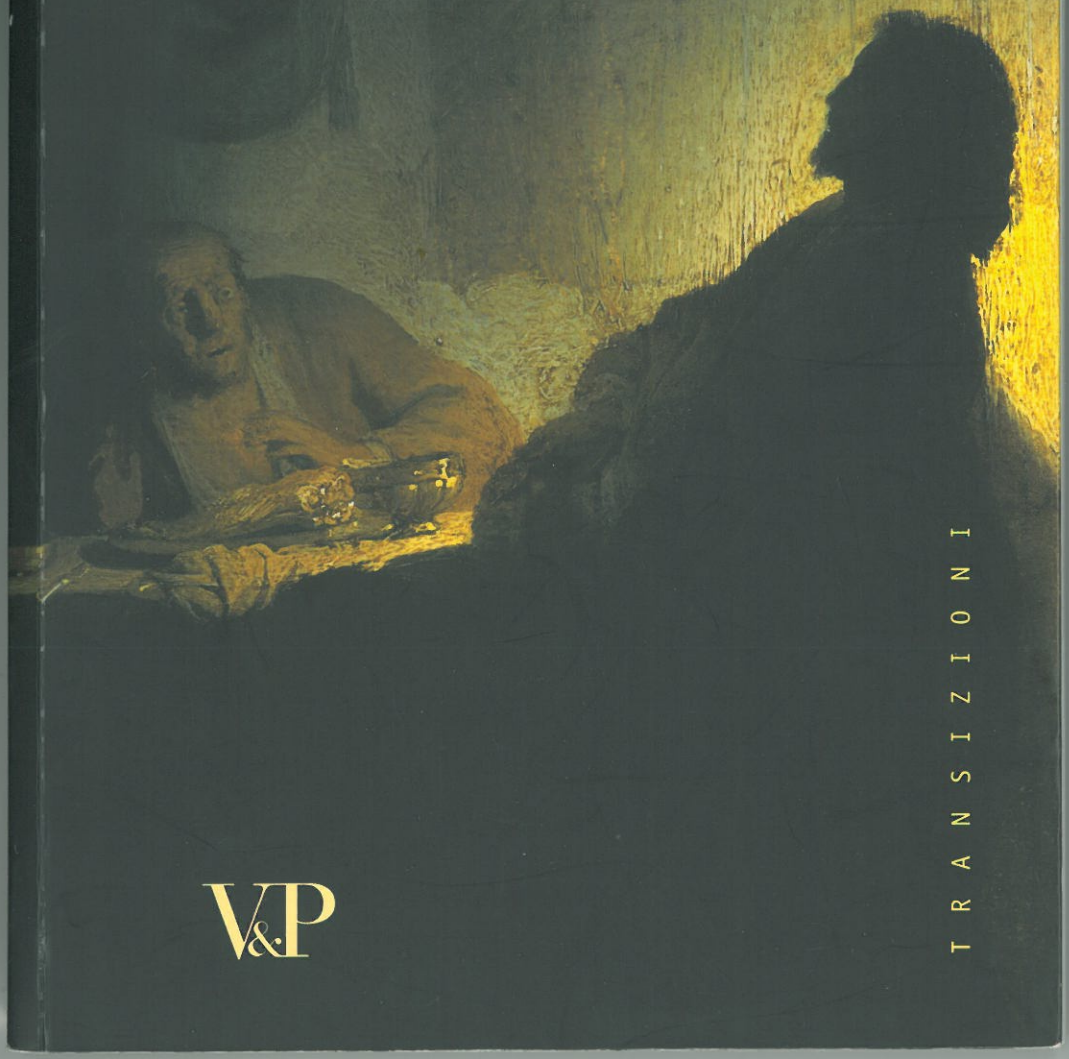
MICHEL DE CERTEAU

Lo straniero o l'unione nella differenza

Prefazione di PierAngelo Sequeri



TRANSIZIONI

V&P

III. Dare la parola

Anna comincia a parlare. Ha solo sedici mesi, ma già si volta e vi rivolge la parola. È una domanda, un'espressione d'affetto o il racconto di un successo? Impossibile saperlo. Il suo linguaggio è incomprensibile, benché continui il vostro. Il suo sguardo si aspetta una risposta, che però non verrà o offrirà alla sua attesa, già complice e già delusa, solo i termini stranieri dei vostri interrogativi da adulto. La vostra parola torna a voi dal paese che ha destato, e già voi non la riconoscete più in questa poesia dal senso nascosto: nata da un amore, adesso vi rivela l'esistenza della vostra bambina.

Ogni educatore fa questa esperienza, se veramente dà la parola a chi deve prendere la parola in proprio. Deviato dal divenire della propria opera, scopre in suo figlio, nel suo allievo o nel ragazzo di cui è la guida il volto irriconoscibile che credeva di plasmare a sua immagine. Eppure vi discernerà il compimento del proprio disegno, una nascita alla quale lavorava senza ancora poterla misurare. Questo volto lo invita a meditare il mistero di un amore fedele alla sua legge. «Se il grano non muore...».

Sicuramente questa legge non è legata a un tempo, poiché definisce il rapporto tra le generazioni e suscita le invenzioni della storia. Ma acquisisce una particolare solennità quando l'apparizione del bambino coincide con quella di un mondo nuovo; quando un accelerato mutamento culturale fa perdere valore alle norme tradizionali a cui si ispiravano gli educatori e priva di risorse coloro che si sono formati in base a esse; quando la democratizzazione e il prolungarsi

dell'insegnamento creano un tempo autonomo dell'adolescenza che sfugge all'influenza della famiglia e costituisce un universo indipendente; insomma quando l'autorità degli adulti viene minata da un'incompetenza ancora appesantita da conoscenze passate di moda, dalla loro inesperienza in campi altrettanto nuovi o più nuovi per loro che per dei giovani ultimi arrivati, dall'inutile armatura morale di cui vorrebbero gravare i loro successori senza riuscire essi stessi a giustificarla.

In queste condizioni, sembra che l'educatore non abbia più niente da dire. Non dà più la parola ad altri: gliela tolgono. Mantiene tuttavia la sua missione e le sue responsabilità. Occupa così un posto privilegiato nel cuore della crisi culturale di cui soffre ma che da lui esige di più. Egli è anzitutto l'uomo dell'incontro e del confronto. Nello stesso tempo solidale, promotore e vittima dei rinnovamenti, si trova così alla giuntura tra passato e presente; serve allo stesso tempo la causa della tradizione per quello che insegna e la causa della rivoluzione per coloro che forma. E infine è incaricato di iniziarli al senso della loro esistenza in una comunità e, se possibile, di insegnare così un linguaggio che sia vero per loro come per lui. Attraverso tutto ciò, che cosa si aspetta? Che un giorno, insediati nella sua voce, al di là di essa, parlino anch'essi in termini nuovi di ciò che cercava di dir loro o di ciò che non sapeva.

Un dialogo, un passaggio culturale, una speranza comune: questi tre aspetti della sua funzione indicano anch'essi le vie di un approfondimento spirituale. Che ve ne siano altre, è fin troppo chiaro. Qui importa solo discernere in una situazione presente alcune forme dell'incontro con gli altri. Vocazione, l'esperienza religiosa dell'educatore non è esterna ai suoi dati oggettivi. Ne è una lettura spirituale. Più o meno incaricato di educare, ognuno di noi deve *imparare a leggere* la propria esperienza, per insegnare ad altri un'arte che avrà scoperto con loro e per ottenere, nell'esercizio stesso del suo compito, la grazia di essere «ammaestrato da Dio» (*Gv* 6,45).

Interlocutori a confronto

Un faccia a faccia

Uno dei caratteri nuovi della civiltà è la diminuzione della presenza fisica degli uomini nei settori dell'informazione e della cultura. Le comunicazioni di massa proclamano: «niente mediatore», «di fronte allo schermo». L'autodidassi, che cresce con il tempo libero, lascia il lettore col suo libro, ancora prioritario tra i mezzi di documentazione[1]. Il cinema e la televisione fanno vedere, ampliano le conoscenze e gli interessi, senza che si possa interloquire con lo speaker: seducente e amichevole, questi è presente 'sotto cellophan'; lo conosciamo senza incontrarlo; ce ne sbarazziamo senza che faccia resistenza; non viene minacciato e non minaccia dato che non è qui; 'ci parla', ma a tutti e a ciascuno; 'appare' soltanto, per il tempo che ognuno gli concede. Nessun confronto, nessun impegno in questa relazione in cui l'uno vede e l'altro viene visto. Il volto stesso dell'uomo, messo a fuoco dalle telecamere o rivelato dalle foto del libro, offerto dovunque allo spettatore che lo scruta, resta un'immagine tanto più inafferrabile quanto più si denuda e si avvicina. La vista disarma la presenza. Possiede ciò che non raggiunge più o non può essere raggiunto.

A questo primato della vista sull'incontro o della conoscenza sul dialogo si oppone, nell'esperienza dell'educatore, il primato della sua relazione coi propri allievi o i propri bambini. Sicuramente tanti conflitti sparirebbero se i genitori si vedessero solo in televisione, o il professore solo al cinema! Ma per l'appunto non può essere così. Il professore o il padre di famiglia devono vedersela, fisicamente e spiritualmente, con dei bambini. Bisogna che il consigliere spiritua-

[1] Si veda Joffre Dumazedier, *Vers une civilisation du loisir?*, Seuil, Paris 1962, pp. 215 ss.

le e il ragazzo di cui è la guida si parlino. Da una parte e dall'altra vi è rivelazione di resistenze e di fragilità. L'educatore è legato dallo spazio e dalla contiguità. È anzitutto l'uomo del faccia a faccia.

Questa situazione è oggi il dato primario di una funzione che deve portare chi viene educato non solo a comprendere un sapere tecnico o ad adattarsi a una mentalità collettiva ma, più radicalmente, a situarsi tra uomini. Un conflitto è inevitabile. La coesistenza provoca reazioni di difesa o di conquista: etichettare l'altro come quello che «non capisce niente» o «non sa far niente»; irrigidirsi perché si viene contestati; assimilare l'altro all'immagine di ciò che si sarebbe voluto essere o a un ideale prefabbricato; stupirsi che il bambino opponga resistenza e sia altro. Istintivamente, l'educatore dice di no al suo interlocutore reale, che oppone a sua volta un rifiuto più o meno conscio a una pressione più o meno volontaria.

La paura

«L'educatore stesso deve essere educato», diceva Marx[2]. Lo è necessariamente, se accetta il dialogo. Di fatto, le circostanze sopra ricordate provocano una messa sotto accusa e anche una cattiva coscienza degli educatori. Si sentiranno spesso inadeguati, incapaci di seguire l'evoluzione e di fornire un esempio o un ideale proporzionato a esigenze nuove[3]. All'irruzione di allievi o bambini che sono loro 'stranieri'[4] corrisponderà la tentazione della rinuncia: «Non si riesce più a farsi obbedire... Lo lascio fare, non si può dire niente, è così che oggi fanno tutti, *loro*». La rinuncia è altrettanto grave quando i genitori affidano l'educazione dei figli a un istituto scolastico, o quando i professori abbandonano, a favore dell'informazione, i doveri della formazione. E nei più autoritari o nei più fragili la rinuncia si muta in repressione.

Quali che siano le sue motivazioni, una protezione così povera è continuamente scossa da quanti vengono educati. La loro inevitabile presenza smantella la concezione che l'educatore si fa della vita o della cultura e, più profondamente, le basi della sua esistenza. Non è solo un ostacolo esterno. Si infiltra come un veleno che viene a turbare dall'interno un equilibrio pagato con anni di tentennamenti. Intacca la riuscita di una carriera. Insolita e insolente, questa presenza è, come qualsiasi novità, un elemento interno di dissuasione. Non ci sono conoscenze teoriche né informazioni in grado di rimpiazzare un'esperienza del genere, perché essa coinvolge tutto l'uomo. Chiamiamo col suo vero nome il veleno che, come un rimedio, deve far uscire l'educatore dalla sua atonia: la minaccia che gli intrusi rappresentano per le sue idee, per la sua opera e per la sua relativa tranquillità è la paura. Paura di perdere il suo prestigio e la sua autorità, paura di togliere la maschera del privilegio che l'adulto o l'uomo d'esperienza si attribuiscono, paura di manifestare i suoi limiti e la sua incompetenza, paura di lasciarsi togliere la forza e la giustificazione che l'adulto trova nello sguardo di ammirazione del suo bambino o del suo discepolo, paura di affrontare il mistero dell'avvenire e della stranezza che un volto completamente nuovo svela. Lo specialista può sfuggire a un interrogativo così pressante e rinchiudersi nell'universo della sua profes-

[2] Karl Marx, *Terza tesi su Feuerbach.*

[3] Viene detto chiaramente: «La gioventù moderna non trova esempi immediati quando si volta indietro», dice un giovane. «È proprio sicuro» dice un altro «che attualmente la gioventù non può trovare, nella generazione che l'ha preceduta, esempi che possano andarle bene?» (citati in *Les conflits de générations*, PUF, Paris 1963, p. 120).

[4] Claude Brémond concludeva una sua indagine presso i professori con queste parole: «Siete davvero in tanti a riconoscere che alla fine non sapete niente di quello che pensano e che amano i vostri allievi» («Cahiers universitaires catholiques», giugno-luglio 1964, p. 41). Si veda anche G. Teindas - Y. Thireau, *La jeunesse dans la famille et la société modernes*, Les éditions sociales françaises, Paris 1961, pp. 385-393 («Comment les parents voient-ils leurs enfants?»). Dopo di che il problema non ha fatto che aggravarsi.

sione o delle sue relazioni. L'educatore non può farlo. Quando pretende di «armare per l'avvenire» i suoi bambini, sono loro a disarmarlo; dopo essersi lamentato che «a loro non si può dire niente», finisce per domandarsi «in fondo, che cos'ho da dirgli?». Ha il presentimento di un vuoto, che in fondo è in lui. Indietreggia, perché una simile incertezza è incompatibile con la sua sicurezza. Ha paura di una morte.

Ma impara così a riconoscere che in realtà incontra davanti a sé una resistenza ispirata da motivazioni simili alle sue. Chi viene educato difende in prima persona il proprio diritto all'esistenza e, più che il proprio avvenire, il proprio presente. Teme di entrare in un mondo occupato dalle generazioni precedenti o simile a quello che esse hanno fatto, e di trovarsi inerme quanto esse davanti a problemi ancora più gravi. Oltre a essere un ostacolo presente e un inutile peso del passato, gli adulti rappresentano la banalità, le difficoltà, il lavoro, insomma la minaccia di domani. Forniscono un'immagine dell'avvenire che mette paura. E nella misura in cui cresce tanto da avere collettivamente coscienza della propria autonomia, l'ambiente degli adolescenti ha la tendenza a isolarsi, a mantenere un universo che ha la sua mitologia, la sua intimità e persino il suo nuovo romanticismo[5]. Gli adolescenti rifiutano di perdere il paradiso realizzato a caro prezzo tra compagni, o le legittime ambizioni per le quali, a quanto pare, non c'è però via d'uscita. Non è mancanza di lucidità o di coraggio: prevedono quel che li aspetta. Ma segnano una battuta d'arresto, per ritardare l'ora che sanno verrà, l'ora di entrare nella società degli adulti, l'ora di passare dal loro mondo al 'sistema'.

[5] Nella rivista «Mademoiselle» si sottolineava, unitamente al tema «Romantico, perché no?», una volontà di mostrare che il mondo è meno ostile, i conflitti sociali meno gravi, l'incomprensione dei genitori meno totale di quanto pensino i corrispondenti dei giornali. Si sdrammatizza, si rassicura e al tempo stesso si consolida il paradiso dell'adolescenza. I consigli agli adolescenti, come li dà la radio, danno spesso testimonianza di questa 'saggezza' che addormenta: alla fine è poco rispettosa esattamente come l'adulazione che sfrutta la contestazione.

In questa forma come in molte altre, nel loro rapporto gli interlocutori schivano, contemporaneamente, il tempo a venire. Il confronto aggrava, ma rivela anche, «la presenza di immaturità rispettive»[6]. La fuga dell'altro risponde anch'essa al bisogno di assentarsi dal mondo storico e alla paura di abitare in se stessi. Eppure la paura è già comune, fonte di una verità scoperta per molti e di un'esigenza più profonda. Rischiare infatti di perdersi, essere posti di fronte agli altri e all'avvenire e così imparare a vivere, ecco una questione che si pone a ogni uomo: essa coinvolge dei *mortali*. Con l'esperienza banale, quotidiana, del suo incontro con coloro che forma, l'educatore impara dunque ad andare a toccare in loro un interrogativo più radicale di tutte le loro obiezioni e di tutte le sue lezioni; si sente legato a loro da una condizione comune.

La morte che sono costretti a guardare fissandosi gli fa apparire derisoria la maschera della propria autorità o della propria competenza. Ciò che egli detiene non è un assoluto, ma solo un mezzo, necessario o inutile, in vista di una iniziazione altrimenti essenziale. Egli farà entrare la propria scomparsa nell'impostazione pedagogica, come una via che anche chi viene educato deve seguire per superare la paura che lo trattiene sulla soglia della sua esistenza di adulto. E forse anche, senza aver bisogno di difendersi lui stesso con la fuga, con l'irrigidimento o con gli artifici di una finta familiarità, si troverà più semplicemente in sintonia con i suoi allievi, più umile, meno costretto a nascondere i propri limiti. Renderà tangibile la lezione che il suo equilibrio affettivo e la sua libera accettazione devono dare, segreto di cui gli adolescenti hanno più bisogno che di qualsiasi altra cosa. Mostrerà, proprio mentre lo impara, che è mortale e, in quanto tale, membro della *stessa storia*; che non possiede il

[6] J.G. Clarke su «Esprit», t. 32, 1964, p. 276.

mondo ma lavora a un'opera di cui non traccia i limiti; che non è un dio, falso dio fragile e aggressivo, monumento immaginario, statua di un sapere ironico, fatto per essere inaccessibile, per mantenere a distanza, ma un uomo, uguale a coloro che educa.

Questa forte umiltà prolungherà o sostituirà l'esperienza che può essere per il bambino lo spettacolo dei suoi genitori in ginocchio accanto a lui davanti a Dio[7]: idoli del focolare, anch'essi sono solo degli uomini e uguali agli altri. I loro privilegi, senza smettere di implicare dei doveri, scompaiono davanti alla realtà di una comunione religiosa e all'urgenza di una collaborazione. In questa prospettiva particolare, apparirà sicuramente più normale che il maestro scenda dalla sua cattedra o che i bambini diano del tu ai loro genitori. «Bisogna farsi fratelli degli uomini proprio perché si vuole esserne pastori, padri e maestri. Il clima del dialogo è l'amicizia. Anzi, ben di più, il servizio[8]». La teoria avrebbe forse come fine solo di nascondere l'assenza della pratica?

Se è cristiana, l'amicizia fondata su questa esperienza partecipa lontanamente all''abbassamento' della Parola eterna. È in comunione con il mistero di Cristo che si è posto di fronte agli uomini tra i quali è realmente venuto per essere 'legato' ai suoi interlocutori dalla paura stessa e nell'atto della sua morte. Certo, quando fu 'preso' da loro, offriva liberamente la vita che essi pensavano di portargli via. L'educatore, a sua volta, è condotto là dove non voleva; però riconoscerà la grazia delle grazie – anche se è sempre temibile – nel favore di essere attaccato ai fratelli fino al punto che un altro, un bambino, gli cinge la veste (*Gv* 21,18)[9].

[7] P. Bovet, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1933, pp. 86-87.
[8] Paolo VI, Enciclica *Ecclesiam suam*, 6 agosto 1964.
[9] Michel de Certeau, *Devenir libres ensemble*, «Parents et maîtres», 52, giugno 1966, pp. 301 ss.

La pratica delle parole

L'educatore non si limita a essere lì, in quanto è preposto a un servizio. Trasmette delle conoscenze. Dopo aver forse voluto essere *tutto*, non può cedere all'inversa tentazione di non essere *niente*, di sottrarsi al suo compito. Se si critica a ragione il primato attribuito troppo in generale all'informazione a scapito della formazione, non si potrebbe considerare la seconda indipendentemente dalla prima. Il dialogo è appunto ciò che fa, ciò che deve fare di una necessaria informazione l'elemento di una formazione. Lo scambio tra chi educa e chi viene educato tende a essere il crogiolo dove si operano lentamente il mutamento della cultura e l'evoluzione del linguaggio: è lì, in modo privilegiato, che devono mescolarsi due correnti, quella di una tradizione e quella di una rivoluzione; è lì che si costituisce quell'«umanesimo in sviluppo» di cui parlava tempo fa René Maheu[10], e che si forma l'uomo moderno, che insegna e che impara, «chiamato a imparare per tutta la vita, a perfezionarsi, a riciclarsi» costantemente[11].

Per insegnare, l'educatore usa delle parole. Ne ha per tutto; la sua bocca, la sua testa e il suo bagaglio ne sono pieni. Rischia di essere solo un chiacchierone occupato a piazzare d'occasione quel materiale logorato dall'uso eccessivo. Ma ne sperimenterà ogni giorno la pericolosa potenza, se mette quei fragili attrezzi al servizio del lavoro dello spirito. I ragazzi che si insinuano nelle menzogne del suo linguaggio bell'e fatto non appena egli stesso (ben più di loro) vi si lascia prendere e che, solitari, giocano con le parole nuove di cui ancora ignorano il peso, deve *prenderli in parola* per restituire loro, più vera, la loro

[10] *Projet de programme et de budget pour 1965-1966*, Unesco, 1964, n° 111.
[11] A. Kaufman - J. Cathelin, *Le gaspillage de la liberté*, Dunod, Paris 1964, p. 102. Si veda anche Michel de Certeau, *L'unification culturelle et religieuse*, «Pédagogie, éducation et culture», 2, febbraio 1966, pp. 127-142.

parola. Allora, espressioni logore o innocenti diventano per lui insolite e selvagge. Si inaugura un lavoro comune, che incrocia ricchezze sul luogo verbale dei loro incontri.

Apparentemente, niente di più semplice. È una cosa che inizia a casa o a scuola: «I bambini sono sommersi dal flusso delle informazioni e dei documenti, scriveva un maestro... Io mi limito a cercare di mettere ordine in quello che trovano all'esterno[12]». Li incontra sul terreno di quelle parole raccolte chissà dove e che, con la puntata umana che rappresentano, richiedono una posta proporzionata. Tu parli di 'albero', dice il maestro; ma lo sai che cos'è? Una serie di *esperienze* e di *operazioni* spiegherà, arricchirà e desterà ciò che, del mondo degli uomini, emerge in questa cosa di cui il bambino sa solo la prima parola. C'è l'albero del Bois de Boulogne, quello di La Fontaine o quello di Dubuffet, quello degli impiccati o quello delle segherie norvegesi; l'albero è anche, con le metamorfosi dovute alle rivoluzioni della coscienza, l'albero cosmico o l'albero del motore, o l'albero della croce... quanti segreti nascosti in una parola. Ai bambini che già danno loro un nome, l'educatore li svela; mette al mondo il loro linguaggio, e con questa operazione scopre il proprio quanto il loro.

Cosa vuol dire parlare? L'educatore dovrebbe porsi la domanda, ma vi risponde man mano che, attraverso di lui, il suo allievo impara a porsela. Essa costituisce tra di loro, malgrado le divergenze delle percezioni e delle azioni, e quindi sotto sensi *equivoci*, un appuntamento e una comune progressione verso quelle umili realtà che la mano e lo spirito hanno fatto e continuano a fare.

Altre parole verranno, più cariche di senso: la felicità, l'amore, la morte, Dio. Progressivamente, scrutando in questo vocabolario l'immensità di un'esperienza sempre nuova e così antica, il pedagogo capirà la maniera del suo Maestro. Il Signore lo sapeva cosa vuol dire parlare. Individuava negli

[12] M. Oury, citato da Frédéric Gaussen su *Le Monde*, 5-6 luglio 1964.

appelli dei suoi interlocutori quello che c'era già, ma 'perduto'; restituiva loro le loro parole, ma dotate di un senso nuovo, per essi spesso ancora nascosto. Le loro espressioni diventavano le sue e si arricchivano della sua Parola: svelava loro quello che gli avevano detto. «Hai detto bene: "Non ho marito"» (*Gv* 4,17); ancora non sai cosa significa amare, ma la tua parola formula a sua insaputa la fedeltà alla quale ti destinavo. «Tu lo dici: io sono re» (*Gv* 18,37); hai detto bene, annunci un altro regno, benché tu non abbia il coraggio di cercarlo. «Qui infatti si realizza il detto» (*Gv* 4,37), ma una realizzazione che non era ancora decifrata, che il messaggio del Verbo 'libera', che la sua venuta rende presente. Ognuna di queste umili parole umane «profetizza», come quella di Caifa (*Gv* 11,51), il mistero di cui è portatrice senza saperlo, e ritorna a colui che parla come il dono meraviglioso e terribile di chi l'ha ripresa per farne un oracolo di Jahvè, la parola di un incontro.

«Lei non sa quel che dice», eppure «ha detto bene»: due frasi che significano una conversione interiore a quelle parole che non prendiamo sul serio. Ma se il pedagogo sa in che senso abbiamo già ragione di usare il termine felicità e di balbettare le realtà di questo mondo, l'educatore invece non ha mai finito di impararlo e di insegnarlo. Deve continuamente badare alle parole che riceve e a quelle che restituisce; apparentemente sono le stesse, ma le loro reali differenze lo obbligano a cercarvi un senso più profondo. Attraverso il confronto tra il linguaggio al quale deve rispondere e il linguaggio che trasmette, arriverà simultaneamente a individuare il senso di quello che ascolta e a intendere quello che dice. Se si considera solo un aspetto del lavoro che svolge, il suo compito può essere caratterizzato come una doppia trasformazione: reinterpreta la tradizione in funzione dei suoi interlocutori; permette a essi di comprendersi grazie a ciò che da loro ha ricevuto.

Al servizio dei vivi

Ciò che gli è stato trasmesso, l'educatore lo destina a coloro che forma. Lo commisura quindi alle loro capacità; ma sono

più i loro bisogni a organizzare il suo insegnamento. Non arriva al termine di un processo di degradazione che dallo scienziato scenderebbe fino al ripetitore, o dal poeta fino al distributore di brani scelti. Come potrebbe limitarsi a fornire ai suoi bambini gli scarti della storia umana? Deve quindi 'ripassare la lezione' alla luce delle loro conoscenze e dei loro problemi. Il libro non è, in mano sua, quello che deve far trangugiare ai suoi allievi per mezzo di buoni metodi pedagogici; è ciò che loro stessi lo obbligano indefinitamente a *realizzare*.

«A cosa deve rispondere il mio sapere?». La domanda lo induce a confessare quanto le sue conoscenze fossero ancora astratte prima di essere passate a quel setaccio. La teologia del predicatore, la cultura tecnica o letteraria del professore, la saggezza dei genitori devono *rispondere* di se stesse. Sotto il pungolo di questo interrogarsi, l'educatore si preoccupa di ciò che sa *per loro*, cioè di ciò che sa di valido. Come potrebbe evitare il *pro nobis* – è venuto *per noi* – che, nel *Credo*, dichiara l'oggetto dell'attenzione di Dio? L'origine misteriosa dell'Incarnazione del Verbo e della nostra Redenzione siamo *noi*, e non la divulgazione di un sapere divino. L'insegnante non è chiamato, davanti a questo e a quello, a condividere quest'attenzione? Una vocazione del genere gli chiede di adattare il suo sapere in un *per voi*, in un *per te*. «Vorrei essere vicino a voi in questo momento» dice con Paolo «e poter cambiare il tono della mia voce, perché non so cosa fare a vostro riguardo» (*Gal* 4,20). I libri che ha immagazzinato li riscriverà per loro, grazie a quella forma di *rewriting* che farà di loro il suo prossimo. Le sue conoscenze saranno giudicate dal modo in cui possono oggi nutrire i suoi fratelli. Egli non ha il diritto di ingannare la loro fame; è lì per saziarla.

Quindi che cosa imbandisce loro, parole ormai in disuso? Ha il privilegio e la gioia di poter condividere il suo avere[13] – privilegio di cui paradossalmente a volte si lamenta proprio con quelli che, attraverso i *media* o il libro tascabile, gli ricordano che la divulgazione può essere ciò che fa onore al suo compito. Ma è anche un'esigenza. Egli deve dar prova della sua utilità, criterio troppo spesso disprezzato in nome del carattere cosiddetto disinteressato della cultura. Partendo da questi esseri viventi, deve ritornare alla materia del suo insegnamento per scoprirvi le «cose antiche e nuove» che sarebbero rimaste ignote al loro proprietario se la presenza dei suoi interlocutori non gli avesse permesso di trarle fuori dal tesoro che ha acquisito col suo lavoro.

Così capisce, grazie a essi, quello che ha la missione di insegnare loro. Il suo lavoro è un'urgenza della carità e nello stesso tempo una scoperta dell'intelligenza. Quando prepara il corso o il sermone della domenica e tiene presenti gli ascoltatori nella sua meditazione, è costretto (molto spesso è una violenza, perché quello che sa lo sa sempre male) a valutare il peso di quanto dirà loro. Si trova più vicino, non alle condizioni storiche o tecniche delle esperienze che spiegherà, ma indubbiamente alle questioni vitali a cui rispondevano le ricerche di cui si farà portavoce. Dato che non dimentica le facce che sta per incontrare, rifà nella sua mente percorsi già noti, appresi a memoria: le opere scientifiche o letterarie dicono dei viaggi attraverso un universo che gli rimanda i suoi stessi interrogativi. Non che così impari qualcosa *di più*; ma lo sa *altrimenti*. E quando torna a rivolgersi ai suoi interlocutori, restituisce loro qualcosa di quello che l'attenzione gli ha fatto scoprire, la qualità di attenzione che ha avuto per loro. Ogni educatore lo sa benissimo, ancor prima di averne riconosciuta tutta la portata: l'intelligenza di un sapere nasce con l'esperienza del legame che ci unisce ad altri; essa è il rinnovamento concesso all'uomo preoccupato di far arrivare ai suoi 'bambini' le ricchezze, accumulate da così tanto tempo, di cui essi sono oggi i veri destinatari.

L'invenzione della tradizione

Ma, smettendo di credere intoccabile il suo sapere, finirà per considerarlo futile e sorpassato? Se cedesse a un sentimento

[13] Si veda *At* 4,34-35, sulla prima comunità cristiana.

del genere, ciò significherebbe che non è più capace di riconoscere il prezzo che gli uomini di ieri hanno pagato per le sue conoscenze di oggi, e che può soltanto preservare un 'deposito' morto o abbandonare per viltà uno strumento di lucidità e di progresso. Adotterebbe semplicemente, davanti ai suoi interlocutori, la loro reazione normale contro quello che ignorano e contro quello che deve loro. Eppure per essi niente è tanto dannoso quanto la cattiva coscienza di un educatore sottomesso ai venti e alla tirannia del momento, incapace di collocarlo in una storia, inconsapevole del fermento rivoluzionario che oggi può essere non la lettera ma lo spirito di una tradizione. Il passato colpevole è il contrario di un presente che si pretende assoluto e che, non sopportando più il confronto con ricerche precedenti o con altre culture, non si comprende più come un momento del tempo.

Poiché hanno bisogno della sua forza, maturata nell'umiltà di una personale rimessa in discussione, le generazioni nuove hanno il diritto di aspettarsi da lui i frutti di una tradizione che egli avrà passato al setaccio del presente.

La psicologia, la sociologia, l'etnologia o la storia hanno d'altronde mostrato a sufficienza che la novità, sempre relativa a uno statuto più antico, presuppone un processo di 'reimpiego'[14], che l'esperienza anteriore fornisce le condizioni necessarie all'esperienza successiva; che le strutture precedenti sussistono nelle reazioni e persino nelle confutazioni ulteriori; che le rotture obbediscono ancora a una continuità implicita (anche se questa è equivoca o difficilmente individuabile) e che il passato sopravvive tacitamente nel presente. Ignorare la dialettica del progresso significa dare giudizi superficiali sull'uomo e rendersi incapaci di formarlo rivelandogli, con la storia che lo ha fatto, la storia che deve fare.

[14] Sui rapporti tra tradizione e novità, si veda Michel de Certeau, *La Faiblesse de croire*, Seuil, Paris 2003², cap. 3 [tr. it. *Debolezza del credere. Fratture e transiti del cristianesimo*, tr. e pref. di S. Morra, Città Aperta, Troina 2006].

Reimparare il passato inventando il presente, questo è ancora il cammino caratteristico del pensiero moderno. Di una cosa ci si domanderà: «come si fa?», non tanto: «che cos'è?», «perché è?». In altre parole, «al posto del concetto di essere troviamo ora il concetto di processo»[15]. L'educatore cristiano concorda con questo tipo di riflessione. Una *produzione* storica è al tempo stesso ciò di cui egli parla e ciò di cui il suo lavoro testimonia. Attraverso l'analisi di uno sviluppo, insegna al bambino il senso della sua esistenza facendogli imparare a sperimentare da sé la mobilità come la legge misteriosa del divenire che invano il rifiuto di un passato o la paura di un avvenire tentano di fermare. Ma gli fornisce sul tempo una presa più ampia dell'istante che, astratto dal contesto, è un luogo di vertigine tra il passato e l'avvenire. Lo radica in una genesi spirituale di cui scava i reali inizi per aprire un futuro inconoscibile.

Lavoro oscuro illuminato dalla sua fede, benché egli debba sempre ricordarsi da dove viene e dove va; lavoro sostenuto da un perpetuo dialogo che gli mostra la profondità delle preparazioni e la realtà delle sue speranze. Egli vede rinascere quelle cose morte che per un momento aveva potuto credere definitive; vede levarsi esseri nuovi di cui si accorge che collaborano a un'opera da lui lasciata incompiuta. Se ha gli occhi della fede, niente può rivelargli meglio la *novità* del Testamento che trasmette, sia pure solo nel campo limitato all'insegnamento dell'abc o dei primi gesti: legato a simili ricorsi, si rivolge verso l'opera escatologica di cui quei ragazzi saranno a loro volta i ministri. Sono loro, alla fine, a prenderlo in parola e a fargli sperimentare la sua cooperazione al disegno di Dio. Grazie a loro, il Signore conti-

[15] Hannah Arendt, *La condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1961, pp. 330-334; a questo proposito l'autrice nota: «Quindi l'oggetto della scienza non è più la natura o l'universo, ma la storia, la vicenda della formazione della natura, della vita o dell'universo», p. 333. [ed. or. *The Human Condition*, The University of Chicago, Chicago 1958; tr. it. *Vita activa*, tr. di Sergio Finzi, Bompiani, Milano 2008, pp. 219-221].

nua a convertirlo in testimone della Parola che conferma, che profetizza e che mette insieme dei collaboratori.

La parola del povero

Un educatore fra tanti altri

La grandezza del suo ruolo rischia di trarre in inganno l'educatore. Dato che ha cura di anime, è tentato di credersi chiamato a portarne tutto il peso, a conoscerne tutto il mistero o a mobilitarne tutta l'attenzione, magari preoccupandosi e accusandosi di non riuscirci. Il padre vorrà essere una madre per i suoi figli; il professore prenderà il posto dei genitori; il consigliere spirituale farà il maestro o il padre. Ma con questo totalitarismo, disastroso per l'equilibrio psicologico di chi viene educato come per quello di chi educa, dimenticherebbe che il suo compito è modesto e la sua responsabilità limitata. Si prenderebbe per il buon Dio. Non c'è da stupirsi che ne provi angoscia. Solo Dio è totalmente padre, e padre di tutti. Solo Lui conosce la passione di un amore universale. Solo Lui, padrone in pianta stabile, può affidare la gente di casa *sua* ai servitori per far loro condividere, secondo i *suoi* doni e le *loro* funzioni, la cura di dare ai suoi il cibo al tempo dovuto (*Mt* 24,45).

L'educatore non può dunque escludere, in nome di una cooperazione all'opera di Dio, la propria collaborazione con gli altri. Quello che gli ha insegnato la sua relazione con quanti educa devono insegnarglielo anche i suoi legami con *altri educatori*. Egli riconosceva i primi come suoi eguali; grazie a loro, vedeva nella propria parola un avvenire e un passato che andavano oltre ciò che ne sapeva inizialmente. Allo stesso modo, attraverso la pluralità degli organismi educativi, scopre di essere solo *un* educatore fra tanti altri – non per questo diventato irresponsabile, ma coinvolto in una responsabilità *condivisa*, in un corpo che si edifica in virtù dell'attività reciproca di tutti i suoi membri. In questo modo il bambino riceve da tutti, anche

quando patisce di quello che uno solo non gli dà, e trova fra questi collaboratori lo spazio necessario alla sua libertà.

Grazie agli scambi tra genitori, maestri, consiglieri spirituali e responsabili politici, si acquisisce una migliore intelligenza della cultura che ognuno serve e deve praticare come «l'insieme dei mezzi messi a disposizione dell'uomo per stabilire il contatto con altri uomini»[16]. In virtù di questo l'educatore è meglio preparato alla lingua comune che altri usano parlandogli; sentirà i discorsi vicini o diversi per i quali un dialogo, chiuso col suo maestro, gli avrebbe ispirato timore o diffidenza; potrà introdurre in questo linguaggio plurale i propri conflitti, evitando che ne siano rimossi da un sapere monolitico, da un interlocutore esclusivo o da un fronte comune degli educatori; prenderà la parola che gli viene data da innumerevoli donatori e che comunque sollecita altre presenze e sensi imprevedibili. È questo il buon uso del pluralismo: rende solidali tra loro coloro che educano e coloro che vengono educati, senza che nessuno possa arrogarsi un privilegio che appartiene solo a Dio, ed esprime le loro differenze come necessarie le une alle altre.

L'assenza degli altri

È già diventare poveri imparare a condividere e a ricevere. Ma un problema ben più grave ci apre al mistero di questa povertà. Dare la parola significa permettere alla verità di ognuno di apparire come la verità di una comunione che non appartiene a nessuno; permettere all'esperienza di trovare il suo senso proprio con questo scambio tra un *dare* e un *ricevere*.

Ora, niente appare oggi così difficile. Tutto ciò attraverso cui un uomo potrebbe esprimere la propria esistenza sembra rifuggire un insegnamento scolastico o religioso. Questo esilio del senso sembra ripetere il tempo in cui lo Spirito abban-

[16] Michel Meslin su «Cahiers universitaires catholiques», 9-10, 1964, p. 510.

donava il Tempio. Tra la vita che si banalizza e il senso che diventa sogno, si accresce la rottura; lo stesso tra il sapere tecnico e una saggezza marginale, tra le conoscenze utili e un aldilà 'differente' in cui si esprimono i desideri per i quali non vi è più posto nella cultura tradizionale. Nella musica leggera, nel cinema, nella televisione o nel giornale nascono le epopee del XX secolo e i miti che organizzano la coscienza. Cacciato fuori dall'istruzione, il bisogno di riunirsi in una verità risorge all'esterno, in mitologie in cui gli educatori devono discernere un'esigenza che non hanno soddisfatto.

Questo linguaggio grida loro, attraverso le metamorfosi o le risorgenze del sacro, la necessità del senso. Esso non merita le condanne pronunciate dall'alto delle cattedre professorali o ecclesiali. Significa uno scacco. I maestri devono confessare la propria impotenza, rivelata, come un'immagine deformata di quello che avrebbero dovuto imparare a dire, dalle liturgie dell'immaginario, dall'abbandono di una morale senza reale rapporto con la vita, dal rifiuto di un vocabolario la cui verità è irriconoscibile. Così, in assenza di modelli significativi e di parole piene fornite dagli educatori, la verità si cerca ancora secondo la modalità dell'*altrove* o come inconscio collettivo, come qualcosa che sta sotto o di lato rispetto al linguaggio, come un sogno che abita l'anima o la silenziosa logica delle società – in fondo al mutismo e all'incomunicabile.

Questa situazione ha il suo rovescio nelle ingiuste frontiere poste alla cultura. Magari a sua insaputa, l'educatore collabora a queste delimitazioni quando accetta che le conoscenze restino 'riservate' a una *élite*[17]. Se la vera ricchezza di domani non è l'oro né le materie prime, ma il sapere; ancor più, se, con l'assenza di una cultura, è della comunicazione con gli altri che sono privati gli 'illetterati', come non considerare gli scomunicati del linguaggio e gli uomini lasciati alla porta della civiltà i veri poveri di oggi? Come potrebbe la loro assenza non essere lo strappo e il buco del linguaggio che pretende di garantire il contatto tra gli uomini?

Se la parola stessa è povera, è perché aspetta questi assenti: senza di loro non può essere vera comunione. Il linguaggio della carità è vero solo da questo segno: «Ai poveri è predicata la buona novella» (*Mt* 11,5); devono partecipare alla parola che unisce. Ma a questo segno promesso si oppone già quella sorta di appello in cui padre Chevrier constatava: «Ai poveri non è annunciato il Vangelo»; non hanno ancora diritto alla parola. Tutto il vocabolario dell'educatore resta quindi *malato*. Si limita ad annunciare quel che ancora non dice. Non può quindi essere che *insignificante* per tutti coloro che non vi sono accolti e non partecipano alla sua produzione.

Il credente a cui il Signore continua a ripetere: «Voi stessi date loro da mangiare» (*Mc* 6,37) accetterà di abbandonare nel deserto la «grande folla» di affamati creata dalle stesse ricchezze economiche[18]? Accetterà che il proprio sapere chiuda la bocca a degli interlocutori e che un privilegio culturale metta alla porta dei fratelli? Nessun educatore può sostenere da solo il peso di domande del genere. Ma chi non ne è colpito e chi oserebbe considerarle indifferenti? Ognuno dovrà d'altro canto risponderne al Giudice: «Ho avuto fame...» e voi cosa avete fatto? (*Mt* 25,35). Già la fame degli uomini gli insegna come si giudichi, e davanti a chi, il senso della sua parola.

Lasciar parlare ciò che è

La parola abbozza una comunicazione. Il suo compimento sarà disappropriazione. Si oppone quindi a quella forma di

[17] P. Freire, *Alfabetizaciòn de adultos y 'concientización'*, «Bidi» (Boletin iberoamericano de informaciòn), 78-79, 1966, pp. 4-11. Vedi anche Michel de Certeau, *La Culture au pluriel*, nuova edizione, Seuil, Paris 1993, pp. 143-152.

[18] Michel de Certeau, *Ouverture sociale et renouveau missionnaire de l'école*, «Christus», t. 12, 1965, pp. 554-571; Daniel Hamelin, *Les pauvres à la porte de l'école*, in *L'école chrétienne obstacle à l'Évangile?*, Ed. Ouvrières, Paris 1966, pp. 125-140.

lucidità che prende coscienza, che si appaga di quel che sa, che si tranquillizza contro l'inconoscibile e pretende di detenere la verità di quel che gli altri sono o fanno.

L'educatore aspetta degli assenti. Spera di riconoscerli quando verranno. Sa anche che li raggiungerà solo lasciando loro la parola e che non entrerà mai nel «santuario»[19] di cui forse avrà aperto la porta. In ciò stesso è fedele alla comunione che il Signore ha instaurato, perché il Verbo fatto uomo continua ad attizzare la speranza che ha destato e che cresce con la fede nell'incarnazione della Parola. Ogni volta che l'educatore si scontra con l'esistenza di un altro, rischia di non riconoscere quanto essa gli dice; ogni volta, tuttavia, la sua stessa parola gli viene così rivelata: nella sua povertà, perché riceve quel che aspettava, e come segno della sua speranza, perché intravvede l'incontro al quale credeva. Ma il riconoscimento resta gravato di una reciproca ignoranza, perché la carità non è ancora visione, il senso non è ancora evidenza comune, e la Parola non ha compiuto la sua incarnazione. Il silenzio che abita le nostre parole rimanda al desiderio che ogni conversazione enuncia.

Lo stesso mistero di povertà si ritrova in un'altra maniera, apparentemente più modesta. Qualunque educatore può preoccuparsi nel vedere che la cultura visiva dei *media* o del cinema si sviluppa al di fuori del suo insegnamento, dei suoi corsi, della sua predicazione o delle sue direttive. Vi riconoscerà tuttavia ciò che è promesso alla sua parola. Questi fatti e documenti – oggi alla portata di molti, mentre un tempo erano riservati ai ricercatori d'*élite*, dopo tante eliminatorie, introdotti alla fine nel tesoro dei 'pezzi originali' –, significano infatti la disgregazione di un mandarinato intellettuale.

[19] «La coscienza è, per usare un'immagine antica, ma del tutto adeguata, un santuario sulla soglia del quale tutti devono fermarsi» (Pio XII, radiomessaggio del 23 marzo 1952, citato in *L'Éducation*, Desclée de Brouwer, Paris 1955, p. 426).

Anzi, cortocircuitando la parola che li designava, appaiono gli oggetti stessi. La vista delle cose spoglia così il linguaggio della sua sufficienza; ne svela la povertà fornendo ciò che, teoricamente, si limitava a nominare: il reale. Certo la parola deve ancora spiegare il senso di questi fatti; ma già si integra, ridotta a diventare commento, nelle parabole in cui a poco a poco gli eventi e i fatti tendono a formare di per sé il linguaggio simbolico di un significato. Il senso è enunciato in cose reali – le cose che erano oggetto dei discorsi di Gesù e attraverso le quali dobbiamo trovare in altro modo quel che diceva. Più diventano visibili, meno il loro segreto può essere localizzato nelle regioni del sapere che ci erano nascoste.

Non è il fine a cui mira l'educatore quando, parlando semplicemente dell'albero, simpatizza progressivamente col mistero di una realtà che gli sfugge? La parola continua a dire la cosa come *assente* eppure *data* in una comunicazione. Fa posto, nei termini che incontrano altri interrogativi, al Reale che tutto dice e che nessuno possiede. Così, il parlante capisce meglio la passione che Gesù aveva per la realtà delle cose, vero linguaggio degli uomini. Conosce già la gioia di *dare la parola a quel che è*, di diventare poveri accogliendo, e di ripetere umanamente l'espressione così semplice e così sorprendente con cui si definiva il Verbo del Padre: «La mia dottrina non è mia» (*Gv* 7,16)[20]. In Gesù, appare Colui che È; la sua Parola, con le espressioni di una conversazione umana, è infinitamente ricca di ciò che riceve. L'educatore la imita a modo suo: qualcosa di ciò che egli non è si rivela nel suo linguaggio da povero. Il reale emerge infatti nelle espressioni solo nella misura in cui articolano le differenze tra interlocutori reali.

Eroe oscuro legato alle maggiori difficoltà del suo tempo, l'educatore è, per tutti questi aspetti, l'apostolo di oggi. Dove

[20] Si veda il bel commento di Agostino, *Tractatus in Johannem*, 29, in *Patrologia latina*, t. 35, coll. 1629-1631.

si cerca una cultura, si lavora a definire una pedagogia[21]. Lo stesso vale per l'evangelizzazione. Non è un caso se, alla fine del XVI e all'inizio del XVII secolo, durante una delle crisi più gravi che abbiano mai scosso l'Occidente, il grande movimento riformatore e missionario si è concentrato sull'educazione, soprattutto di quelli che fino al giorno prima erano ignorati, diventati per questo i privilegiati del giorno dopo: la donna e il bambino. Come potrebbe non essere così oggi, nei confronti di quelle folle non ancora raggiunte da una parola veramente umana, cioè povera, quella di uno scambio?

Dato che è, come abbiamo detto, preposto al 'processo' dell'uomo, l'educatore lavora d'altro canto ai due grandi compiti dell'apostolato moderno, due compiti che ne costituiscono uno solo: l'intelligenza attuale della tradizione e la comunione che farà degli altri il nostro prossimo; in altre parole, indissociabili, l'ermeneutica e la pastorale. Sono compiti che richiedono ciò che Clemente di Alessandria chiamava «lo spirito infantile» – la fede nella inesauribile novità dello Spirito. Lo opponeva al «pessimismo nauseabondo» degli gnostici[22]. L'educatore, rallegrato dall'incomprensibile apparizione della piccola Anna dal linguaggio completamente nuovo, e che simpatizza con quel prossimo inafferrabile, può già segretamente, umilmente, raccogliersi con la Vergine fedele; dicendo come lei sì al Verbo che si annuncia, gli darà la parola.

---

[21] Henri Irénée Marrou, *Introduction* a Clemente di Alessandria, *Le pédagogue*, t. 1, Cerf, Paris 1960, pp. 27-34.

[22] Si veda più avanti il cap. V, a proposito della 'rivoluzione fondatrice' e del rapporto tra i 'fondatori' e la 'seconda generazione' rivoluzionaria.