

Etica della didattica

1. Se nell'etimologia di una parola si nascondono - e di conseguenza si possono cercare, trovare e svelare - i rimandi all'intuizione primigenia o all'elemento specifico che avendola fatta scaturire trattengono *tracce dell'essenziale*, «**etica**» è parola in cui echeggia semplicemente la parola *ethos*, «costume», un termine generico e polivalente fino ad essere disorientante. Tuttavia, secondo un'accezione abbastanza comune, si può intendere l'etica come un'indagine speculativa sui principi che reggono l'agire, quindi sui valori che investono congiuntamente il pensare e il volere quali fondamenti del successivo atteggiarsi e comportarsi nella concretezza, che deve impegnare tanto la quotidianità quanto l'insieme dei giorni. L'oggi e la vita: una distinzione e una congiunzione importante se si considera che eventuali fallimenti nella quotidianità non comportano un venir meno del senso dell'etica, anzi, a maggior ragione la chiamano in causa per farne strumento in un tempo più ampio, dove infine il conseguimento di obiettivi preposti conferisca significato allo stesso ed inevitabile attraversamento di fallimenti.

«**Didattica**» è invece parola che si sostanzia di tutta la pretesa contenuta nell'attività/causatività del verbo *didasko*, «insegnare», «far imparare», «istruire». Automaticamente sono messe in gioco tre realtà: α) il soggetto che insegna con l'intero bagaglio del suo orizzonte culturale, ove per cultura s'intenda una proiezione a vasto raggio di esperienza e di pensiero; β) il soggetto cui è rivolto l'insegnamento, ma che per lui diventa apprendimento, con tutto il potenziale di novità insito in una dialettica feconda di questa relazionalità; γ) il contenuto dell'insegnamento/apprendimento, la cui variabilità esige di volta in volta nuove sintonizzazioni perché ne sia proficua la trasmissione. In direzione parallela ed opposta si possono dare, nelle tre realtà messe in gioco, risvolti al negativo: α) è ovvio che la povertà del bagaglio culturale del soggetto che insegna diminuisca e nei casi estremi annulli il senso della didattica sia come fatto che come problema oggetto di indagine speculativa; β) è una constatazione che in molti soggetti vi sia una resistenza all'apprendimento che ne depotenzia le risorse o addirittura lo riduce ai minimi termini; γ) esistono contenuti d'insegnamento che qualsiasi didattica capace di visione critica può comprensibilmente mettere in discussione.

Fin da bambini si fa l'esperienza del ricevere insegnamenti ed istruzioni non sempre in modo ideale, piuttosto in un misto tra positività e negatività. La considerazione di questo processo socialmente imprescindibile può stimolare riflessioni interessanti su quella che con espressione altisonante, ma con implicazioni tangibili e consistenti, si denomina «**etica della didattica**».

2. Accolto l'incarico di portare avanti una breve riflessione sul tema proposto, il primo passo è quello di guardare le componenti in campo e come si relazionano. Nelle condizioni ideali il **docente** e il **discente** in qualità di soggetti stanno entrambi davanti o addirittura dentro l'**oggetto** di cui trattano, per esempio il contenuto di un testo, che a sua volta rimanda ad altri oggetti e ad altri soggetti, oppure ad una tradizione, oppure ancora a un'attesa, a un cammino da aprire. Movenze che a livelli eccezionali s'aggregano per interagire a vicenda e per far interagire i soggetti in atto.

Se però si vuole essere propositivi, occorre provare a *pensare* in quanti modi queste componenti hanno facoltà di relazionarsi, quindi se ogni modo equivalga indifferentemente ad ogni altro, o se vi siano dei modi capaci di restituire profili migliori e per certi versi esclusivi.

Le **tre componenti** sono state, in successive epoche storiche, prese con diverso ordine d'importanza. Scuola autoritaria che fa leva sull'insegnante; scuola-programma che fa leva sui contenuti; scuola debole ed arrendevole che fa leva sull'allievo. Si tratta di tipologie bloccate su un elemento che invece di rendere la scuola un percorso dinamico la trasformano in attività parziale, col rischio che si solidifichi uno spirito di staticità che impedisce di vedere e di entrare negli spazi dell'inesplorato. Si raggomitano assolutizzazioni, s'addensano squilibri tra distribuzione della luce e proiezione dell'ombra. Un aspetto del reale ancora potenziale viene fatto emergere mentre un altro è fatto precipitare.

In realtà solo l'**insieme** rende effettivamente reali tutte e tre le componenti: *reali perché dinamiche*. Un tutto fondato sull'intreccio. Con la conseguenza che la scuola in atto (*enérghēia*) è

anche e sempre scuola in potenza (*dýnamis*) che sa cogliere nei limiti, nella provvisorietà e nelle approssimazioni di tutti i rapporti il senso più bello e più profondo dell'esperienza umana in tale ambito.

Un'impresa del genere richiede non solo razionalità e comprensione, ma movimento dialettico e capacità etica all'interno dell'una e dell'altra, sempre giostrate fra gli equilibri e gli squilibri delle diverse componenti. «La vera razionalità, aperta per natura, dialoga con un reale che le resiste. Fa incessantemente la spola **fra istanza logica e istanza empirica**; è il frutto del dibattito argomentato delle idee, e non già la proprietà di un sistema di idee. Un razionalismo che ignori gli esseri, la soggettività, la vita, è irrazionale. La razionalità deve riconoscere l'importanza dell'affetto, dell'amore, del pentimento. La vera razionalità conosce i limiti della logica, del determinismo, del meccanicismo; sa che la mente umana non potrebbe essere onnisciente, che la realtà comporta mistero. Negozia con l'irrazionalizzato, con l'oscuro, con l'irrazionalizzabile. Non solo è critica, ma è autocritica. Si riconosce la vera razionalità dalla capacità di riconoscere le sue insufficienze» (E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Ed., Milano 2001, p. 22). Analogamente, «l'etica della comprensione richiede di comprendere l'incomprensione» (ib., p. 104). Ma il compito sia della razionalità che della comprensione, faticoso non meno che piacevole, è di portare orientamento, generare volontà di azione costruttiva, trasformare certo caos esistenziale nell'arte del saper vivere e del saper convivere.

3. A qualcuno può capitare di ricordare tristemente il rapporto col mondo degli adulti durante il periodo in cui fu fanciullo o adolescente. Spesso gli adulti non sanno ascoltare, non si mettono in relazione con i più piccoli, insegnano comandando... Fra quegli sfortunati qualcuno potrebbe essersi detto, fin da bambino, che da grande, in eventuale veste di educatore, non avrebbe avuto coi più piccoli o coi più giovani il rapporto che da piccolo o da giovane ebbero i grandi con lui e con i suoi coetanei. Così, raggiunta la maturità, il suo porsi in «**ascolto**» potrebbe esser giunto a costituire una parola d'ordine e un fatto chiave, una prospettiva di lavoro nel cuore della vita relazionale.

Ascolto *di sé* in un percorso sincero e critico di autoriconoscimento; ascolto *dell'altro* come soggetto in ricerca in cui occorre anzitutto stimolare o instillare la fiducia; ascolto *di ciò che conserva alterità spirituale* pur nel divenire oggetto e strumento della didattica, com'è il caso di qualsiasi creazione dello spirito umano apparentemente consegnata a una dimensione di cosalità: un testo, un affresco, un brano musicale da interpretare... Ma anche ascolto di ciò trascende l'azione creativa del soggetto e s'annuncia come *pura presenzialità*, per esempio un cielo stellato davanti al quale ci si mette per guardarlo e per fare dell'astronomia, della poesia o - perché no? - della cosmo-teologia. Qui l'oggetto della didattica è indipendente dallo spirito umano, pur dovendo attraversare i filtri categoriali dell'umana comprensibilità o gli abissi chiaroscuri delle percezioni estetiche e delle attitudini contemplative.

Su queste basi l'ascolto, come lo sguardo, c'indirizzano alla scoperta dell'io e del noi e dell'io come un noi, qualunque sia la realtà ascoltata o contemplata, fosse pure il cielo stellato. Perché le «cose» che ci circondano sono un pretesto per parlare con altri, per parlare ad altri e di riflesso per parlare di noi. **L'io-noi** è dunque la realtà implicata nell'attivazione di qualsivoglia processo relazionale.

C'è però altra vastità e ci sono altre miniere nell'unità e molteplicità dell'essere umano. Egli, «come il punto di un ologramma, porta in sé il cosmo. Ogni essere, anche il più chiuso nella più banale delle vite, costituisce in se stesso un cosmo. Porta in sé le proprie molteplicità interiori, le proprie personalità virtuali, un'infinità di personaggi chimerici, una poli-esistenza nel reale e nell'immaginario, nel sonno e nella veglia, nell'obbedienza e nella trasgressione, nell'ostentato e nel segreto; porta in sé brulichii larvali in caverne e in abissi insondabili. Ciascuno contiene in sé galassie di sogni e di fantasmi, slanci inappagati di desideri e di amori, abissi di infelicità, immensità di glaciale indifferenza, conflagrazioni di astri in fiamme, irruzioni di odio, smarrimenti stupidi, lampi di lucidità, burrasche dementi...» (E. MORIN, op. cit., pp. 58-59).

Ma quando ci scopriamo veramente nel complesso reticolato che ad un contempo ci chiude e ci sorregge? Quando raggiungiamo il centro essenziale dell'io, proprio anche nel fatto che ogni io scaturisca fundamentalmente come un noi e tale rimanga oltre ogni imbottitura d'individualismo, una convergenza di tanti io che ne hanno tessuto la storia in precedenza e continuano a tesserla nella sua attualità? **Domande** forse retoriche, che possono concludersi nel restare domande. Ma domande che, per la difficoltà di ottenere risposte, suscitano una pioggia di ulteriori domande, per esempio: quale io può arrogarsi il diritto di mettersi alla guida di un processo educativo? Qui per un educatore le domande si fanno impegnative più che mai. Educatori si diventa per scelta o per necessità? O non si è educatori solo quando c'è carisma? Allora come generare il carisma? Dono presente anche quando è nascosto, oppure qualche volta dono carente se non assente? Troppo

spesso ci si trova ad essere educatori senza averne la vocazione. E' possibile rimediare a scelte non spontanee che negli orizzonti dove l'uomo lavora sull'uomo sono in tanti a fare, non di rado stranamente ed incomprensibilmente o per pura superficialità? E' un tema non pertinente il discorso in via di svolgimento, ma costituirebbe argomento per un'indagine curiosa.

Non meno importante è interrogarsi su quale rapporto intercorra tra **l'ascolto e la didattica**. L'ascolto si traduce eticamente nell'atto del lasciare anzitutto che la vita sia: con la sua miseria e/o con la sua sublimità. Contemporaneamente è un introdursi nel mistero della vita per rendersi capaci di amarla, potenziarla ed orientarla, con nel cuore una domanda sempre aperta: come aiutarla a superare limiti e condizionamenti perché giunga ad essere espressione di autenticità? E' il segreto dei grandi educatori, quelli che sia col silenzio, sia col gesto o con la parola gettati nel momento opportuno sul terreno giusto sanno liberare le energie latenti nelle coscienze degli individui e portarli ad essere persone nel più alto senso che il concetto di persona racchiude: capacità di «pensare» (istanza suprema: rapporto con un'ampiezza sovraindividuale su ogni versante); capacità di «volere» (istanza suprema: opzione fondamentale su cui si regge l'intero complesso dell'agire); capacità di «amare» (istanza suprema: volgersi dal sé all'altro come affermazione ultima del senso del proprio esserci).

4. Una questione delicata, ma che dovrebbe affiorare con forza nei dibattiti sull'etica dei processi educativi e formativi, riguarda l'interazione tra due termini riguardanti l'essere e l'esistenza, subordinabili o polarizzabili, oppure coordinabili in posizione di complementarità. Si tratta dell'interazione tra **verità e libertà**. Dove stanno e come si collocano nel tessuto del presente discorso? Come si costruisce il loro rapporto?

Oggi la parola libertà sembra essere una parola sacra, nulla deve impedire l'affermazione della libertà individuale. Una sola cosa sembra proibita: il proibire. Ne emerge un guazzabuglio disarmante che scoraggia sia chi non s'arrende al flusso d'una corrente che con un'unica forza trascina elementi non amalgamabili, sia chi non accoglie l'idea che la nostra storia si profili all'insegna del caos nel cui divenire fantasmagorico qualsiasi scelta o gesto valgono quanto il loro contrario. Però libertà di pensare, libertà di volere, libertà di amare qualificano in maniera effettuale le stesse istanze poco sopra accennate.

In una prospettiva consapevolmente progettuale dell'insegnamento e dell'apprendimento il problema diventa: come può la didattica trasformarsi in affermazione di libertà di pensiero nel caso in cui si reputi che oggetto della didattica debba essere la verità? Problema insussistente dentro una scuola che fra le componenti in gioco (docente, allievo, oggetto dell'insegnamento) fosse esclusivamente occupata nello svolgimento d'un programma definito dall'alto, da un sistema, da un regime, dove ogni forma di «libertà» sarebbe soppressa in nome dell'indiscutibile prevalere di una «verità» da diffondere o da imporre. Ma in una scuola incentrata sul **valore dei soggetti** il rapporto tra libertà e verità non è per nulla scontato e non è eludibile.

Non sarebbe onesto togliersi d'imbarazzo asserendo che la prima forma di verità è la libertà del soggetto, o più radicalmente ancora che la verità è lo stesso soggetto prima di ogni determinazione. E non per timore che questa sia una strada sfociante nel relativismo o nel nichilismo (potrebbe infatti non sfociarvi), quanto perché è proprio nel soggetto che si dà tanto un'aspirazione alla libertà quanto un'apertura, una ricerca e un'invocazione della verità, di cui anche relativismo o nichilismo, in qualità di formulazioni del pensiero oltre che di posizioni o scelte vitali, sono a loro modo attestazioni. Il soggetto è ricerca di verità nella sua dimensione ontologica di precarietà e di libertà, quindi dicendo che il soggetto è verità si dice ben poco sulla sua tensione alla verità, ovvero, per altri versi, si dice tutto e non si dice nulla. Può essere importante allora avanzare qualche osservazione/provocazione molto elementare sulla *libertà in chiave fenomenologica*, per vedere, in un secondo tempo, se il concetto di *verità* sia preso con lo stesso *valore semantico* nei diversi contesti disciplinari in cui ha risonanza didattica.

5. La **libertà** inizia come sogno, desiderio, utopia, più che come dato. Nasce come impulso a saltar fuori da situazioni pesanti, da vincoli che ci attanagliano, per muoverci in una linea di direzione e magari verso una meta. Libertà «da...» e libertà «di...», ma soprattutto libertà «per...». Non esiste tanto un essere liberi *tout-court*. Può esistere uno star bene o un procedere in un destino felice che porta a credere di essere liberi. Di contro esiste un processo di liberazione durante il quale si può già chiamare libertà il fragile equilibrio tra *l'essere un dato* che ogni uomo esprime e la *progettualità* come lavoro a partire da quel dato.

C'è ovviamente chi percepisce quel dato come un **dono**, per esempio attraverso una lettura di fede, qualche volta favorita da un sentimento di magnificenza derivante dalla fortuna di trovarsi al mondo e nell'esistenza a proprio agio («una siepe intorno a lui e alla sua casa e a tutto quanto è suo» di cui parla il libro di GIOBBE, I,10), altre volte sostenuta dal desiderio che anche l'esperienza del negativo abbia un significato positivo al cospetto di Colui che misteriosamente lo

permette: il male, il dolore, le diminuzioni, gli annullamenti, la morte... sono segni di ciò che sfigura, ma al contempo chiamata verso un'azione che trasfigura, o che almeno parzialmente riconfigura. C'è invece chi percepisce quel dato come un **peso**, o addirittura, in prospettive di nichilismo cinico ed estremo, come inutile sovrappiù di essere teso tra «la muffa, il rigonfiamento e l'oscenità»: l'esistenza è cosa opaca e gratuita, non se ne conosce il perché e se ne farebbe volentieri a meno (J. P. SARTRE, *La nausée*).

E' qui che cominciano i guai per ogni forma di percorso didattico, educativo, pedagogico... o quale che sia l'angolazione da cui si considera la questione. Né c'è bisogno che la formulazione della tesi dell'esistenza come peso ed opacità giunga a consapevolezza: le resistenze fattuali ai processi educativi e le tendenze distruttive della propria ed altrui dignità, diffuse in ogni tempo e in ogni dove, ne sono già di per sé un chiaro ed evidente sintomo.

Sorgono allora degli **interrogativi**. Può la didattica svolgere un ruolo nel promuovere l'io dall'essere un dato verso un'espressione di libertà in quanto equilibrio di fattori in gioco? Può la didattica farsi significativamente artefice nel portare equilibrio nell'andirivieni tra l'essere un dato e il potersi volgere in progetto? Può la didattica intervenire in un relazionarsi di fattori potenzialmente dinamici, ma che forze inerziali o tendenzialmente catastrofiche degli individui potrebbero essere in grado di annullare?

Con un'immagine chiarificatrice, anche se riduttiva, si potrebbe descrivere l'essere un dato dell'io come realtà in cui si ricapitolano, quasi fossero proiezioni confuse e sovrapposte, le storie, i pregi e i capricci di tanti altri io. Il che è come dire che ogni io è simile ad un'antica **nave a remi** le cui forze propulsive, oltre chi dà ordini e compie lavori, sono date da materiale umano tenuto in luogo forzato, nell'oscurità delle galee. Materiale che da un lato è segregato in schiavitù, dall'altro paradossalmente tiene in schiavitù anche chi presume la propria libertà. Senza lo schiavo, il padrone sarebbe incapace di sopravvivere. Perciò su una nave a remi anche i viaggiatori che si presumono liberi sono in realtà schiavi degli schiavi ch'essa porta dentro di sé. Fuor di metafora, compito non indifferente della didattica è rendere consapevole l'io del suo essere un noi spesso mal congegnato perché all'insegna di chissà quanti residui di schiavitù. Ma il renderlo consapevole ha come finalità quella di lanciarlo verso un io capace di relazione autentica, dove finalmente il suo essere un noi restituisca dominio nella consapevolezza e nel discernimento, senza più rimanere disarmonicamente servo di arroganti padroni o succube di lavoro servile.

Se in primo luogo il cammino verso la libertà esige un sondaggio nelle profondità velate dell'animo, arrestarsi all'azione del sondare equivarrebbe presto o tardi a un arenarsi. Quell'azione reclama passaggi ulteriori per non essere vanificata. Sullo sfondo originario della conoscenza e dell'auto-conoscenza occorre rendere possibile il successivo configurarsi della personalità. Procedere da valutazioni, ma sapere altresì lavorare per portare a germogliare il terreno messo a disposizione. Dunque, da dove iniziare?

La visione all'interno dell'io di ciò che è altro da lui non è soltanto visione di fattori imposti e componenti di peso, ma anche di forze che lo sorreggono, lo precedono e lo trascendono, stanno prima della sua attività cosciente e dispiegano grandezze incommensurabili che ben poche volte egli sarebbe in grado di raggiungere da solo. Ogni io, infatti, è *anche* un dono del tutto gratuito e meraviglioso che ha come fonte gli altri nello **scorrimento intrecciato delle tradizioni** con la loro intrinseca vitalità. Un dono che, pur richiedendo considerazioni critiche prima di ogni accoglienza, s'apprezza mediante un'opera di contemplazione. Un dono di cui si penetra la portata dedicandosi non da ultimo ad un lavoro di appropriazione.

Di tutto ciò si comprende l'importanza puntando lo sguardo su un versante speculare alla dimora dell'io: «Bisogna sentirsi a casa nel mondo degli altri per passare dalla confessione alla contemplazione estetica oggettiva, dalle domande sul senso e dalle ricerche del senso alla bella datità del mondo» (M. BACHTIN, *L'autore e l'eroe*, Einaudi, Torino 1988, p. 100). Quel mondo degli altri è un mondo già denso di significati potenzialmente «nostri»; un mondo che si riflette di necessità, in negativo e in positivo, tanto nel replicarsi degli io quanto nel costituirsi del singolo io. Uscirne se necessario, ma riceverne e tramandarne il domicilio se è un dono che ci fa essere, un dono che spesso scopriamo lasciando cadere i veli del pregiudizio.

La conclusione è che l'io non è libero quando sulla scena di un'esistenza che non ha deciso si sente o si vuole protagonista sciolto da ogni vincolo, pretesa il cui nome è illusione. Al contrario, l'io diventa libero quando accoglie la realtà «altra» da lui in cui è comparso e che in lui stesso si rappresenta, quando impara a conoscere le regole del gioco e le personalizza, cerca di riportarne ogni vittoria possibile, ma accetta anche le perdite da cui rimbalzare per conquistare nuove tecniche di gioco al fine di conseguire la propria riuscita migliore. L'educatore che ne è consapevole amplia di gran lunga il raggio d'azione e la complessità del lavoro.

6. Per quanto riguarda il concetto di **verità**, sotto un termine foneticamente identico si dice qualcosa di completamente ed assolutamente diverso dal punto di vista semantico a seconda

Verità nell'**ambito strettamente scientifico** è un termine debole, per non dire assente. Chi praticamente si dedica allo studio delle cosiddette scienze sperimentali non troverà mai nei manuali il ricorso a questo termine. Il termine acquista valore in sede epistemologica, ma l'epistemologia, in quanto riflessione sul sapere e sui metodi del sapere, o più propriamente quale indagine critica sulle scienze naturali e logico-matematiche, è tutt'altra cosa dalle scienze sperimentali. Ne presuppone tuttavia una conoscenza non riduttiva per potersi svolgere come discorso fondato e dotato di prospettiva.

Quando invece in sede di discussione teologica si contrappongono scienza e fede, ciò avviene per lo più a causa di un residuo di cosmologia dogmatica che certo sapere teologico continua a trascinare con sé, profilando problemi infiniti a fianco delle già confuse conoscenze in materia che solitamente si hanno. Ma liberata la teologia da presunzioni ancestrali, e lasciata la scienza alla libertà di compiere il cammino che coi suoi metodi ha facoltà di compiere, la visione che quest'ultima propone sia del mondo che dell'uomo cadrà sotto le griglie ermeneutiche del pensiero filosofante che potrà farne un utilizzo ultimativo o un sapere che richiede altro sapere. Nel *primo caso* apparirà una sorta di assioma: oltre il sapere scientifico non si dà altro vero sapere. C'è però da chiedersi se quell'assioma non costituisca il surrogato di una forma di fede. Nel *secondo caso* l'ordine e la complessità che col sapere scientifico vengono mostrati producono nell'io pensante domande che nessun sapere empirico-scientifico traduce in risposte. Si aprono allora dei varchi per un nuovo pensiero e per la fede, atti della mente o del cuore in nuove fioriture di contenuti.

Verità nell'**ambito umanistico-filosofico** si qualifica come ricerca, tensione e tendenza, indagine sull'universale di cui si presuppone un'unità di fondo. Ma la verità si costituisce anche come *experimentum*, consegna della propria vita a un significato, a un ideale, a una speranza, a un fondamento che sia contemporaneamente senso e scopo, direzionalità e meta. Il tutto sul presupposto del *logos* per la sua capacità di porre l'uomo in *relazione* alla totalità, quindi alla verità. L'etimo della parola greca per dire verità (*alétheia*) racchiude il significato di sottrazione dallo stato di sonno. Di qui l'anamnesi platonica. L'anima che è data, o si potrebbe più semplicemente dire la coscienza, si costituisce nell'atto della vita sensibile come «risveglio», grazie al quale diventa capace di navigare verso la verità.

Su questa scia, un'osservazione non affatto trascurabile è reperibile nel pensiero platonico, precisamente in un passo del *Fedone*, laddove l'autore scrive, affrontando le perplessità e i dubbi degli interlocutori circa il tema intorno al quale vanno discutendo, ovvero l'immortalità dell'anima e l'etica del filosofo: «Trattandosi di questi argomenti, non è possibile se non fare una di queste cose: o apprendere da altri quale sia la verità; oppure scoprirla da se medesimi; ovvero, se ciò è impossibile, accettare, fra i ragionamenti umani, quello migliore e meno facile da confutare, e su quello, come su una zattera, affrontare il rischio della traversata del mare della vita: a meno che non si possa fare il viaggio in modo più sicuro e con minor rischio su più solida nave, cioè affidandosi ad una rivelazione divina» (XXXV c-d. Trad. di G. REALE, Ed. La Scuola, Brescia 1977/V). L'uomo della modernità e l'uomo contemporaneo potrebbero dissentire e trovare più consentanee le parole di un illuminista: «Se Dio tenesse chiusa nella sua destra tutta la verità, e nella sua sinistra l'impulso sempre vivo alla verità, pur con l'aggiunta di errare eternamente, e mi dicesse: scegli!, io gli cadrei con umiltà alla sinistra, e direi: Padre, dammi!, la pura verità è riservata a te solo» (G. E. LESSING). O addirittura le parole di un filosofo ancora molto presente nella coscienza italiana attuale (e torinese in particolare): «Il compito degli uomini di cultura è più che mai oggi quello di seminare dei dubbi, non già di raccogliere certezze» (N. BOBBIO, *Politica e cultura*, 1955).

Sta di fatto che la verità, nell'ambito umanistico-filosofico, costituisce un campo di battaglia aperto su mille fronti, compreso il dubbio, che non è disfacimento del senso del problema della verità, ma ampliamento della sua complessità e configurazione in prospettiva della sua possibilità. E *tutto quel che in proposito viene detto* si profila con l'irruenza di uno *starcì di fronte* che non può assolutamente non interpellare le coscienze più sensibili. La significatività di *quello* *starcì di fronte* è nella sua stessa origine umana: vi siamo implicati almeno per il fatto che vi risuona qualcosa della conflittualità della nostra natura. La sua provocazione sta invece nel rinviarci al discernimento e alla scelta, in passaggi che tratteggiano moti circolari tra il differenziare e il determinare.

Verità nell'**ambito religioso-teologico-mistico** è anzitutto ascolto e pellegrinaggio, ma anche esperienza e narrazione. Di quest'ultima la testimonianza è sia principio attivo che corollario implicito.

Si comincia a constatare che qualcosa ci trascende. Se s'impara ad «ascoltare» (il verbo va inteso in senso lato, indicante l'azione dell'ascolto non solo con un senso o con i cinque sensi, ma soprattutto col sesto senso e al di sopra di ogni senso), si finisce per scoprire che tutto ci trascende, dall'immensità degli spazi intergalattici cui puntiamo lo sguardo partendo dal cielo stellato ai grovigli psichici entro cui siamo calati e dai quali sorge la fede in un ordine: non siamo soltanto mondo e psichicità, ma atto intimo del renderci consapevoli di una precedenza e di una tendenza in un *cosmos* interamente fatto evento, avventura che si svolge mediante un processo di incessante spiritualizzazione.

L'ascolto autentico, strutturalmente tutt'uno con un atteggiamento umile, introduce il vivere nella dimensione del «pellegrinaggio»: l'uomo si fa viandante, il suo tempo si dispiega in un andare per via e si caratterizza per un cumulo di scoperte da disporre eventualmente in una trama che già mentre si tesse potrebbe proiettarsi verso un ordine.

La dimensione del pellegrinaggio è la dimensione dell'apertura, ma altresì di un'«esperienza» che ogni giorno è nuova, per quanto antiche o ripetitive ne siano le forme, legame con un'essenzialità che funge da mediazione o da intreccio tra tempo veniente e tempo avvenuto, tra depositi e spiragli, non meno che strumento di dialogo tra esistente ed esistente.

Per questo l'esperienza ha diritto a farsi racconto, «narrazione». «La narrazione attraversa trasversalmente tutta la vita quotidiana. Il racconto è la modalità strutturale di organizzazione della nostra esperienza. (...) Una delle fonti dell'innamoramento è il raccontarsi reciproco dei *partners*: molto spesso è l'incanto di una storia ad accendere il sentimento e la passione. Al contrario, quando un amore finisce, una delle cause principali è la cessazione, all'interno della coppia, dell'incantesimo del racconto: i due non vogliono o non sanno più narrare la propria storia, fanno fatica a ricordare insieme che due storie diverse son diventate, in un tempo non lontano, una vicenda unica. (...) Anche la comunità cristiana dei battezzati si inserisce in questa logica. La chiesa potrebbe essere considerata una comunità memorativa-narrativa con intento pratico. Fin dalle origini è il ricordo del *kérygma* nello Spirito a unire e vivificare la comunità dei credenti. La base su cui la fede può innestarsi è garantita dall'annuncio narrativo della buona notizia costituita dalla vicenda personale di Gesù, il crocifisso-risorto. Se questo racconto avvince la mente, nasce la fede; se conquista il cuore, emerge la speranza: se smuove le mani, sgorga la carità. (...) Anche i dogmi necessitano di una riconversione linguistica nella direzione di una memoria che racconta» (A. ROCCHI, *Dio amante della vita*, diffusione del testo in forma di opuscolo, pp. 52-53).

Se la narrazione è già in parte segno di testimonianza, essa è simultaneamente chiamata ad una più profonda e *concreta* «testimonianza», nella consapevolezza che «un'idea può venir confutata, ma la realtà di un esempio è inconfutabile»: così scriveva il poeta C. REBORA in un saggio su N. GOGOL'. Si potrebbe rievocare il quadruplice racconto del principe Myškin nel romanzo *L'idiota* di F. DOSTOEVSKIJ, racconto che prende spunto dallo sconcerto provato di fronte a un quadro di HANS HOLBEIN raffigurante un Cristo sfigurato depresso dalla croce. Episodio dell'ateo, episodio del contadino, episodio del soldato, episodio della giovane donna con un bimbo fra le braccia: nel sentimento di quest'ultima di fronte alla propria creatura che per la prima volta le sorride c'è un'esperienza indefinibile. Analoga esperienza compie Myškin davanti all'immagine del Cristo cadaverico, Dio umanizzato e realtà che umanamente deborda nello stravagante, verità occultata ed occultante, razionalmente incomunicabile. La si può soltanto *sentire*, quindi *narrare*, come egli prova a fare in un tentativo nel suo caso fallimentare e tuttavia convintamente compiuto, da un lato emblema di sforzi annullati pur nel tendere al sublime, dall'altro invito a confidare che un seme gettato oggi, e nell'oggi disperso, forse lo è solo apparentemente perché in segreto trattiene un potenziale per il domani.

La narrazione scaturisce sempre dal desiderio di invitare a un'esperienza la cui portata sconfinata nell'ineffabile. L'aspetto *narrativo* e l'aspetto *fattuale* della testimonianza debbono cercare di procedere congiunti per esprimere coerenza. La cartina al tornasole del loro legame compare dove la parola viene dal gesto e il gesto non ha bisogno di tante parole o è loquace anche senza alcuna parola. Alla stessa maniera in cui Gesù è *vangelo* nella sua *persona* prima di consegnare ai discepoli il *vangelo* come *parola*. Emblematico il brano della donna sorpresa in adulterio che scribi e farisei gli conducono accusandola (Gv. VIII,3 ss). Gesù tace, si china e scrive col dito per terra. Che cosa abbia scritto nessuno lo saprà mai. Ma con quel gesto silenzioso egli ha parlato prima di ogni parola. La narrazione lo tramanda e invita ad analoga testimonianza. Dunque la testimonianza è narrazione prima di ogni narrazione. Un elegante modo di essere della verità della fede.

In definitiva, un'etica della didattica necessita di chiarezza nel vedere gli ambiti in cui si pone il **problema della verità**, ma deve saperne distinguere il diverso significato e perciò il diverso ruolo che occupa in ogni ambito. Nessun insegnamento e nessun apprendimento nasce senza porre il problema della verità, anche se camminando può comparirvi la rinuncia a trovare una risposta. Discutere del problema della verità è uno degli atti che fin dall'antichità ha contribuito a dare i natali alla didattica. Saperne discutere con spirito dialettico e senza inchiodare ai dogmi, pur se si trattasse di dogmi, è l'atteggiamento etico che desta respiro di libertà nella ricerca di verità e ansia di verità in un'atmosfera di libertà.

7. Per concludere, qualche osservazione sul rapporto tra azione didattica e conoscenza della teologia, con annessi e connessi, quale strumento sussidiario per un'etica della didattica. In un percorso religioso profondo la **teologia** più alta si trasforma da *pronunciamento* della «parola su Dio» in *silenzio* davanti alla «parola di Dio». *Theós - logos*: «parola di Dio», quindi teo-logia: ma fondamentale resta il passaggio dal genitivo oggettivo al genitivo soggettivo. Non Dio è l'oggetto di cui parliamo, ma Dio è il soggetto che parla, l'Altro, l'Uno e il Tutto non meno del «Non-so-che», l'onni-comprendente dentro la cui realtà i mistici sprofondano fino a sentirla più reale della loro esistenza, come un giorno ebbe a scrivere S. AGOSTINO.

Entro un **orientamento cristiano** dell'etica della didattica, è giusto affermare che quando ci si decide a viaggiare non più soltanto sulla zattera della ragione, ma su quella della rivelazione nel *silenzio dell'ascolto*, il miracolo del mondo sboccia in una pienezza senza pari: indubbiamente creazione e passato, ma soprattutto ri-creazione, redenzione, rigenerazione, resurrezione, futuro. La storia non si conclude come diluvio universale e tragedia, ma sollevamento dell'essere in «cieli nuovi e terra nuova», speranza che si estende dai *Profeti* all'*Apocalisse*. L'educatore cristiano dovrebbe essere incoraggiato dalle seguenti parole del suo Dio, dopo averle realisticamente trasferite dall'allegoria a sfondo naturalistico al possibile fertile terreno dell'animo umano:

«Farò scaturire fiumi su brulle colline,
fontane in mezzo alle valli;
cambierò il deserto in un lago d'acqua,
la terra arida in sorgenti.
Pianterò cedri nel deserto,
acacie, mirti e ulivi;
porrò nella steppa cipressi,
olmi insieme con abeti» (Is. XLI, 18-19).

Siamo forse nelle allusioni escatologiche, tema che per l'etica della didattica - se qualche salto acrobatico è consentito e diverte - potrebbe risuonare in chiave simbolica quale richiamo a camminare verso l'inesplorato, dispiegando la realtà come campo del «possibile» più che del «dato», ovvero, carpando un'espressione al filosofo E. BLOCH, spingendo all'elaborazione di una «ontologia del non-ancora». Un'apertura che sta bene a chiusa di un discorso. Perché proprio in questo punto tutto va ripreso. E perché solo ora scaturisce il suo inizio, fatto non più di parole, ma di luce, di materia e di eventi.

Pier Giuseppe Pasero