

Crisi della cultura e coscienza pedagogica

Per Antonio Erbetta

a cura di
Elena Madrussan



Hanno contribuito alla pubblicazione del volume il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università di Torino e l'Associazione di cultura educativa "Paideutika".

© Ibis, Como – Pavia 2019
www.ibisedizioni.it
I edizione: giugno 2019
ISBN 978-88-7164-612-1

- 11 *Prefazione*
- 13 *Cronologia delle pubblicazioni di Antonio Erbetta*
- 23 I. *Giovinanza e formazione*
- 25 *I giovani e il senso. Conversazione con Miguel Benasayag, a cura di Elena Madrusan e Gianluca Giachery*
- 31 Paolo Bertinetti, *Fatti e fantasia. Ovvero, Dickens e la pedagogia utilitaristica*
- 39 Antonella Cagnolati, *Tra mitopoietica e ribellione. Giovani, formazione e controcultura negli anni Sessanta*
- 49 Silvano Calvetto, *Tra rappresentazioni sociali e istanze educative. I giovani degli anni cinquanta*
- 63 Mariagrazia Contini, *“Tenere care le domande”. L’età giovanile nell’epoca delle passioni “tiepide”*
- 75 Massimiliano Fiorucci, *Giovani in transizione. I nuovi italiani tra doppia appartenenza e doppia assenza*
- 87 II. *Etiche dell’impegno e critica della cultura*
- 89 Letizia Caronia, *Se l’esistenza precede l’essenza: la naturalizzazione dell’ideologia nelle pratiche di ricerca*
- 103 Enza Colicchi, *L’azione educativa: questa sconosciuta*
- 113 Mino Conte, *Il contrario della libertà. Parole e figure dell’educazione offesa*

- 127 Maurizio Fabbri, *Quale filosofia (dell'educazione) nel tempo di crisi della Crisi?*
 141 Elena Madrussan, *Su Alain, intellettuale educatore*
 155 Raffaele Mantegazza, *Il bambino e l'acqua sporca. Per una apologia dell'insegnare*
 167 Paolo Mottana, *Sottrazione e intensità: la riappropriazione della vita*
 181 Chiara Simonigh, *Immagine globale e complessità: un nuovo umanesimo?*
- 197 III. *Soggettività e decostruzione*
 199 Elvira Bonfanti, *La vita educa. Anche troppo. Riflessioni in forma di commiato, sulla strada della fluidità*
 209 Gabriella Bosco, *Madame Bovary ce n'est pas moi*
 221 Massimo Canevacci, *L'etnografia tra didattica e ricerca*
 235 Marco Dallari, *La definizione della soggettività dall'estetica di Alexander Gottlieb Baumgarten alla competenza emozionale di Daniel Goleman*
 251 Gianluca Giachery, *Il soggetto vivente. Castoriadis e la rivoluzione dell'autonomia*
 263 Massimiliano Tarozzi, *Pedagogia embodied e soggettività incarnata*
- 277 IV. *Politica e cultura*
 279 Gaetano Bonetta, *Retrotopia educativa e 'leviatano' pedagogico*
 299 Roberto Farné, *Per una consapevolezza politica dell'azione educativa*
 311 Andrea Ranieri, *Gli intellettuali e il senso comune*
 321 Luigi Saragnese, *Per una scuola critica delle disuguaglianze*
 335 Giuseppe Tognon, *Il merito e i populismi. Premesse spirituali ed esiti incivili della politica moderna*
 349 Ignazio Volpicelli, *Pedagogia e politica in una conferenza tenuta da Herbart nel dicembre del 1810 a Königsberg*
- 357 V. *Testimoni e memorie*
 359 Carmen Betti, *Dalla storia della pedagogia alla storia dell'educazione. Accenti epistemologici e metodologici nel secondo '900 in Italia*
 373 Hervé A. Cavallera, *Il senso della pedagogia in Antonio Erbetta*
 389 Biagio Loré, *La tensione mistica della lingua nel Tractatus di Wittgenstein. P. Hadot legge Wittgenstein*
 397 Francesco Panero, *Marc Bloch: testimone della libertà, maestro e studioso della dipendenza libera e della servitù medievale*
 411 Fulvio Papi, *Antonio Erbetta e l'educazione copernicana*
 415 Giuseppe Spadafora, *Prospettive epistemologiche della ricerca educativa. Ripensamento e sviluppi*
- 435 VI. *Pagine e figure dell'inatteso*
 437 Giancarlo Depretis, *L'inatteso. Illusione pareidolitica*
 449 Enrica Lisciani-Petrini, *La relazione: un dispositivo ontologico. A partire da Merleau-Ponty*
 459 Mariagrazia Margarito, *Exercices de vertus discursives. Textes expographiques à l'essai*
 471 Matteo Milani, *Il fascino dell'ignoto nel trattatello De le meravillie del mondo*
 491 Gianmarco Pinciroli, *L'istante, la sorpresa. Considerazioni sull'inatteso attraverso Jean-Luc Nancy*

- 503 VII. *Ironia e senso del tragico*
- 505 Franco Cambi, *Antonio Erbetta interprete del nihilismo. Tra Tragico, Decostruzione e Ironia*
- 511 Rita Fadda, *Figli del caso e della pena. La visione tragica dell'esistenza e il tragico della libertà e della scelta*
- 527 Gerhard Friedrich, *Anmerkungen zur „Romantischen Ironie“*
- 533 Mario Gennari, *Sul destino mitopoietico della cicala*
- 539 Maria Isabella Mininni, *Parodia e disincanto: la lingua che irride ne La aventura del tocador de señoras di Eduardo Mendoza*
- 551 Riccardo Morello, *Es ist eine Komödie es ist eine Tragödie. Tragico e comico nel teatro austriaco*
- 563 Gabriele Scaramuzza, *Vasilij Grossman: terrore e utopia*
- 579 Enrico Testa, *“Un paesaggio di ghiacciai”. Il destino delle parole sole*

Su Alain, intellettuale educatore

Elena Madrussan

I morti non sono morti, è chiaro, dal momento che noi viviamo. I morti pensano, parlano, agiscono: possono consigliare, volere, approvare, biasimare: tutto questo è vero, ma bisogna saperlo intendere. Tutto ciò è in noi, ben vivo dentro di noi.

Alain, *Cento e un ragionamenti*

Alain, intellettuale educatore

La militanza elegante e severa di Émile-Auguste Chartier vanta un credito difficilmente colmabile negli studi d'ambito pedagogico nazionali. Sia in qualità di filosofo particolarmente attento ai problemi educativi, sia come insegnante di filosofia, Alain ha saputo coniugare uno stile teoretico asciutto e profondo allo scrupoloso lavoro pedagogico in diversi licei francesi – a Pontivy, a Lorient, a Rouen, a Parigi e, dal 1909, presso il celebre Henri IV. Da professore d'altri tempi anche per i tempi suoi, Chartier ha lasciato traccia del proprio insegnamento in larga parte dei maggiori intellettuali francesi del secondo Novecento. Fino a veder oscurato – chissà quanto paradossalmente – il proprio nome dai loro: Simone de Beauvoir, Pierre Bost, Claude Mauriac, Paul Nizan, Jean-Paul Sartre, Simone Weil, sono solo i più noti. Che tale notorietà si sia storicamente accompagnata alla fine di un'epoca, alla quale Chartier è rimasto profondamente ma non ottusamente fedele, non solo dimostra l'apertura di sguardo che caratterizzava il suo magistero, ma dimostra soprattutto la necessità pedagogica dell'intimo legame tra elaborazione di un pensiero ed esercizio del proprio *pratique* educativo. Così che un insegnante di liceo possa misurare le proprie capacità non nell'essere intellettuale che alleva intellettuali, ma nell'essere soggetto pensante che colloca studio e lavoro al servizio di un'idea (pedagogica) di civiltà.

Se è pur vero, come sostiene Invitto, che i motivi della sottovalutazione di Alain nella cultura italiana sono molti e probabilmente del tutto incidentali¹, rimane vero, come riconoscono i più, che la forma immediata e concisa dei *Propos*, scelta con intenzionale polemica nei confronti dell'accademismo filosofico, rinvia costantemente a mondi e a situazioni difficilmente conciliabili con l'esigenza di

¹ Cfr. G. Invitto, *Alain. Un filosofo dei segni*, Lecce, Manni, 1999, p. 7.

una pur provvisoria sistematizzazione del pensiero. Per altro aspetto, la concezione alainiana dell'educazione come terminazione di stile di un esercizio teorico-pratico ha avuto bisogno – forse – di un'adeguata incubazione storico-culturale, in grado di ripensare, con maggiore consapevolezza, a quanto si è mosso nella prima metà del secolo scorso in Francia. Su Chartier, in effetti, convergevano fattori di diverso segno: un'ammirazione incondizionata per i grandi classici (soprattutto Platone, Descartes, Spinoza, Kant e Comte); una concezione della morale in quanto intransigenza antiidealistica (che gli veniva dal suo Maestro, Lagneau²); un'opposizione ferma all'intuizionismo del contemporaneo Bergson; una grande fascinazione per le scienze e il gusto per il lavoro ben condotto. In tal senso, per esempio, se su Alain erano tutt'altro che accessorie le influenze di Comte, parimenti non attecchì la 'moda' psicologico-sperimentale, rispetto alla quale Alain preferiva "un'osservazione empirica, modesta e senza pretese"³. In accordo con William James, Chartier era convinto che "non c'è bisogno di essere un grande psicologo per essere un buon educatore. [...] Sarebbe più utile, in compenso, avere una minima formazione sociologica"⁴, dimostrando, così, un atteggiamento intellettualmente aperto, ma refrattario all'accordo compiacente.

Nonostante gli evidenti tratti d'interesse per una personalità intellettuale pedagogicamente tanto ricca, di fatto e al di là dell'approfondito lavoro di Sergio Solmi del 1930⁵, bisognerà attendere il 1959 – ben otto anni dopo la sua morte – per avere, in Italia, la prima traduzione dei *Saggi sull'educazione* a firma di Alain⁶. Poi, nel 1960, la pubblicazione di una raccolta di altri suoi *Propos*, editi da Einaudi – e corredata da un' *Introduzione* sempre di Solmi – con il titolo di *Cento e un ragionamenti*⁷. È pur vero che, grazie al fiuto editoriale e alla perizia culturale di Armando Armando, nel 1967 sarà pubblicata la traduzione italiana del testo francese di Georges Pascal – *Alain educatore* –, ma è anche vero che solo nel 1999, con *Alain. Un filosofo dei segni* di Giovanni Invitto, sarà disponibile una ricostruzione completa e storicamente distaccata dell'opera dell'intellettuale francese⁸.

È certo che le molte brevi note, segnalazioni, recensioni firmate da nomi di spicco della cultura filosofica e pedagogica italiana, disseminate soprattutto tra il 1925

² Sui complessi rapporti tra Chartier e Lagneau – contrastivi dal punto di vista filosofico, ma profondissimi dal punto di vista umano e pedagogico – si vedano: É. Chartier, *Commentaire aux fragments de Jules Lagneau*, in "Revue de Métaphysique et de Morale", n. 5, 1898, pp. 529-565; Alain, *Souvenirs concernant Jules Lagneau*, Paris, Gallimard, 1926. Per una prima esplorazione: G. Invitto, *Op. cit.*, pp. 13-35.

³ Cfr. G. Pascal, *Alain éducateur*, Paris, PUF, 1964, trad. it. di Roberto Eynard, *Alain educatore* Roma, Armando Armando, 1967, p. 46.

⁴ *Ivi*, p. 47, *passim*.

⁵ Cfr. S. Solmi, *Il pensiero di Alain*, Milano, Scheiwiller, 1930.

⁶ Cfr. Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1963, trad. it. di Mario Petroni, *Pensieri sull'educazione*, Roma, Armando Armando, 1966.

⁷ Cfr. Alain, *Cento e un ragionamenti*, Torino, Einaudi, 1975.

⁸ Sul pensiero politico di Alain, invece, è stato pubblicato nel 1988 il volume di Emma Baglioni, *La lotta contro i poteri. Il radicalismo di Alain*, Milano, FrancoAngeli.

e gli anni Sessanta⁹, testimoniano almeno due questioni in apparente contrasto tra loro: da una parte, l'opera di Alain non è compendiabile in unità tematiche definite; dall'altra, fin da allora, il suo nome e il suo lavoro non possono essere ignorati. Imprendibile come molti *maître à penser*, Chartier non può essere trascurato, ma non può nemmeno essere letto con facilità.

Sarà Adriano Tilgher a riconoscere, in maniera dissonante rispetto ai suoi contemporanei, che

attraverso tutta la vastissima e multiversa produzione di Alain è nettamente riconoscibile una unità profonda ed essenziale: l'unità di un temperamento o atteggiamento costantemente uguale a se stesso, quasi un indice costante di reazione ai fenomeni del mondo e della vita¹⁰.

E sarà, forse, proprio questa "unità di temperamento uguale a se stesso" a rendere pedagogicamente fruttuoso il suo lavoro. Non è un caso, d'altra parte, che Tilgher annoverasse Alain tra i maggiori "filosofi e moralisti del Novecento". La sua audace intransigenza di 'moralista', infatti, pur avendo certamente a che fare con la sua formazione e con il contesto storico, si accordava, nella maturità, con una scelta ricercata e perseguita. Quella di un "moralista classico", precisa Solmi, a cui preme "individuare una descrizione dell'uomo nella sua mutevole ed eterna natura"¹¹. Cioè a cui preme mantenere intatta la forza del rigore morale solo quando esso sappia dimostrare di non esser cieco e pregiudiziale.

A testimonianza di ciò basterebbe forse rilevare, come ha fatto Giovanni Invitto, che Alain è effettivamente stato "un intellettuale a metà strada tra il rigore teorico e scientifico e quell'*engagement* che vide [...] una stagione francese ed europea di fulgore e di progressiva decadenza"¹².

In tal senso, il dettato pedagogico di Chartier/Alain merita di essere attraversato anche per comprendere meglio le ragioni di tale parabola, guardando alla sua figura di intellettuale-educatore sia sotto il profilo storico-culturale sia dal punto di vista dell'elaborazione teorico-pedagogica.

Ma prima di entrare nel merito delle articolazioni salienti che ne caratterizzano l'opera, varrà soprattutto la pena di sottolineare quello che pare essere il connota-

⁹ Fra quei nomi figurano, per esempio, Antonio Banfi, Carlo Cordiè, Galvano Della Volpe, Luigi Emery, Carlo Levi, Enzo Paci. Per una prima ricostruzione della ricezione italiana di Alain, si veda L. Cerretti, *La ricezione italiana di Alain. Rassegna critico-bibliografica (1925-1990)*, in A. Erbetta (a cura di), *Limite e ulteriorità. Studi in onore di Italo Bertonni*, Milano, Marzorati, 1991, pp. 459-478.

¹⁰ Cfr. A. Tilgher, *Alain o la ragione come attività*, in Id., *Filosofi e moralisti del Novecento* (1942), Roma, Bardi, 1944³, p. 210. Per un approfondimento in chiave pedagogica del lavoro di Adriano Tilgher, si veda S. Calvetto, *Una "divorante furia di attività". Adriano Tilgher e la formazione dell'uomo*, in H. Cavallera (a cura di), *Eventi e studi. Scritti in onore di Hervé Cavallera*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017, pp. 109-124.

¹¹ Cfr. S. Solmi, *Il pensiero di Alain*, Milano, Scheiwiller, 1930, ora in Id., *Saggi di letteratura francese*, Tomo I, Milano, Adelphi, 2005, p. 15.

¹² Cfr. G. Invitto, *Op. cit.*, p. 133, *passim*.

to tipico del suo lavoro e della sua personalità: quell’“indice costante di reazione” individuato da Tilgher, che Alain ha messo in forma affermando che “penser, c’est dire non”¹³.

Dire no a cosa? E perché?

Il senso più ficcante di tale affermazione l’aveva compreso bene il suo allievo forse meno devoto, Sartre, tanto da farne il perno dell’idea di *engagement*, cioè concependo la negazione come la forma del pensiero che sceglie di non accomodarsi a se stesso¹⁴. Perché, come sosteneva Alain, “qui se contente de sa pensée ne pense plus rien”¹⁵.

Ma la descrizione sintetica più efficace l’ha data, forse, Blanchot, scrivendo che Alain

procede per via indiretta, per approcci, per lampi. Fa vedere, poi sottrae. Afferma, poi contesta. Sembra che sorvegli il lettore, facendolo venire, allettandolo, poi, dopo averlo attratto, lasciandolo lì, ridotto alle sue sole forze, perduto di fronte a un brillante segreto. Si vede benissimo a quali motivazioni pedagogiche può corrispondere un tale modo di procedere. Bisogna che ciascuno si trovi, si salvi da solo, incamminato per una strada che lo condurrà da qualche parte solo se l’ha scoperta dopo essersi creduto smarrito¹⁶.

“La scuola è sempre rivoluzionaria, se il maestro insegna liberamente”. L’Homme e la severità del pensiero

Quella della severità è una pratica educativamente desueta. Come desueto sembra essere, ad un primo e superficiale sguardo, il pensiero pedagogico di Alain.

Ridotta da tanta tradizione – e da tanta letteratura – a pratica di disciplinamento, moralisticamente irrigidita e fine a se stessa, la severità di Chartier, tuttavia, non ha niente a che vedere con quella accigliata del pedagogo di professione. Pensata, infatti, in un’accezione più ampia, ossia capace di realizzare i connotati culturali che la connettono alla conoscenza e alla laboriosità, la severità per Alain si concilia con quella “etica dello sforzo” che Giovanni Invitto mette al servizio della pedagogia¹⁷.

In effetti, più distintamente della riflessione di Chartier su famiglia e scuola – e sulle rispettive morali – o sulla accezione di “interesse” nell’infanzia, cui studiosi di Alain del calibro di Pascal e di Reboul danno un’importanza di primo piano, è la natura stessa della “*méthode sévère*” a fare, probabilmente, da chiave interpretativa complessiva. È, infatti, nell’atteggiamento intellettuale che Alain adotta nei con-

¹³ Cfr. Alain, *Propos sur les pouvoirs. Éléments d’éthique politique*, Paris, Gallimard, 1985, p. 351, *passim*.

¹⁴ Com’è noto, alla negazione quale fondamento del giudizio Sartre dedica una parte decisiva del capitolo sul problema del nulla: J.-P. Sartre, *L’être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943, trad. it. di G. Del Bo, *L’essere e il nulla*, Milano, il Saggiatore, 1965, pp. 37-58.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Cfr. M. Blanchot, *Il pensiero di Alain*, in Id., *Faux pas*, Paris, Gallimard, 1943, trad. it. *Passi falsi*, Milano, Garzanti, 1976, p. 325.

¹⁷ Cfr. G. Invitto, *Op. cit.*, p. 131.

fronti del suo lavoro, sia esso quello filosofico-politico oppure quello pedagogico-morale, che “la méthode sévère” assume un ruolo centrale, nella misura in cui essa rinvia, al termine del suo percorso operativo, nientemeno che alla comprensione dell’*anthropos*.

Così, al di là di quella che Alain metteva in campo con se stesso, la severità diventa un principio regolativo per chiunque abbia a che fare con un compito educativo. A partire dalla preziosa separazione tra lavoro e gioco, “la méthode sévère” consiste, dunque, in una pratica della volontà che educa l’allievo a conoscere anche ciò per cui non prova alcun interesse. In tale direzione, da un punto di vista strettamente didattico, non potendosi trattare né dello sforzo istruttivo fine a se stesso né della marca delle gerarchie relazionali, la severità guida uno dei compiti più ardui dell’insegnante: fare in modo che l’allievo impari da solo a lavorare con interesse su ciò che inizialmente non comprende e, pertanto, su ciò che non suscita alcun piacere.

Uno dei problemi – questo – di larga parte degli insegnanti di ieri e di oggi. Ma anche una questione che più di altre dà vita a quelle forme di didattica “spettacolare”, “divertente”¹⁸ e alla moda che, secondo Alain, volgarizzano sia l’insegnamento sia la cultura, riducendo il primo ad un esercizio di compiacimento anziché di formazione, e semplificando la seconda fino a trasfigurarne il contenuto.

Posto, infatti, come sottolinea Pascal, che “non si educa il bambino trastullandolo ed egli lo sa molto bene”¹⁹, tali “metodi attraenti” fanno colpevolmente appello ad una “falsa attenzione”²⁰, ossia a quella attenzione studiata per ottenere consenso²¹. A fronte di ciò, peraltro, Alain ammonisce l’educatore ingenuo, che fa uso di tali mezzi non tenendo in considerazione né il fatto che il bambino vuole presto emanciparsi dai propri desideri immediati, cambiandoli repentinamente, né il fatto che il tentativo di attirare la sua compiacenza ha come effetto più probabile il disprezzo. E “la cosa temibile nel disprezzo è la parte di disprezzo di sé che vi si contiene”, per cui “le lezioni divertenti” finiscono per essere non solo prive di qualsiasi pregnanza o efficacia pedagogica, ma addirittura “illusioni di brava gente che non ha imparato il mestiere”²² e che commette il grossolano errore di non tentare di comprendere l’allievo²³.

Errore che Chartier, nel suo *pratique* educativo, ironico e interrogante, si è guardato bene dal commettere. Perché è stato proprio a partire dalle sue classi, dai suoi *élèves*, che Alain ha dato corpo alla sua filosofia della libertà e al relativo principio di

¹⁸ Cfr. Alain, *Pensieri sull’educazione*, cit., pp. 94-96.

¹⁹ Cfr. G. Pascal, *Op. cit.*, p. 94.

²⁰ *Ivi*, p. 91.

²¹ A proposito della ricerca del consenso come fuorviante chiave di comprensione e di azione educativa, si rinvia a A. Erbetta, *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*, Torino, il Segnalibro, 1994.

²² Cfr. Alain, *Pensieri sull’educazione*, cit., pp. 18 e 19, *passim*.

²³ Perché “volersi mettere in modo troppo evidente alla portata del bambino vuol dire umiliarlo, senza riuscire ad interessarlo veramente” (cfr. G. Pascal, *Op. cit.*, p. 92). In altre parole, i “metodi attraenti” si fondano “su una concezione sbagliata della pedagogia” (*ivi*, p. 93), cioè quella che “non eleva il bambino fino alla sua funzione umana, che è quella di giudicare” (*ivi*, p. 105).

volontà. Forse fino al punto da far coincidere, come sostiene Reboul, la sua filosofia con la sua pedagogia²⁴.

Non a caso, alla luce delle testimonianze dei suoi allievi diretti, era più la figura di Chartier che non il suo metodo ad anticipare la severità necessaria al pensiero. Racchiusa in una fisicità tutt'altro che austera, piuttosto massiccia e campagnola, la personalità di Alain era tutta compresa nell'idea che "en classe aussi il ne s'agissait jamais que de penser"²⁵. Il fatto è che "avec Alain, penser c'était chose sérieuse parce que c'était tout"²⁶. Secondo quest'idea, la lettura diretta dei classici ed il loro commento, l'esercitazione scritta su un argomento a piacere che Chartier assegnava settimanalmente, la meticolosa e serissima correzione dei *devoirs*, corredata di note a margine e di glosse talvolta perentorie talaltra ironiche oppure entusiastiche – "il le lisait avec confiance"²⁷ –, rendeva – immediatamente e di fatto – la questione dell'imparare a pensare tremendamente importante.

Senza mai celare il fine dell'azione educativa, Chartier teneva per sé il senso delle strategie e del loro merito. Con ciò, pur essendo chiarissimo che "apprendre à penser c'était le métier, et c'était la vocation d'Alain"²⁸, non era meno importante il fatto che "à ce régime, nous perdions vite l'illusion de penser à bon marché"²⁹. Ed era appunto in merito al rifiuto di concepire come "a buon mercato" l'educazione al pensiero che Alain metteva in atto le sue strategie relazionali.

La sua severità, quindi, non era intollerante al pensiero aurorale, ma alle letture di seconda mano, alla scrittura sciatta, all'esibizionismo intellettualistico, alla faciloneria in genere. Imparare a pensare significava, all'opposto, imparare ad esercitare la propria intelligenza razionale, avere sempre in mente che tale sforzo di apprendimento-per-un-fine avrebbe dovuto sostanziarsi nella forza della determinazione, ciascuno con le proprie capacità, ma, comunque, tutti. Solo grazie al pensiero, del resto, sarebbe stato possibile "salvare la libertà stessa"³⁰; e per nient'altro valeva la pena "sforzarsi" e "comprendere" se non per la salvaguardia della propria libertà³¹. Anche per questo, forse, il soprannome "l'Homme", dovuto alla stima affettuosa dei suoi studenti, rende bene l'idea della solidità del suo insegnamento³².

²⁴ "Pour lui, le philosophe est toujours et partout un éducateur". Cfr. O. Reboul, *L'homme et ses passions d'après Alain*, 2 voll., Paris, PUF, 1968, tomo 2, p. 131. Anche Pascal, del resto, aveva evidenziato che Alain "parla di educazione in quanto filosofo e fa sempre della filosofia perché è un educatore". Cfr. G. Pascal, *Op. cit.*, p. 50. Sempre di Olivier Reboul, si veda anche *L'élan bumain ou L'éducation selon Alain*, Paris, Vrin, 1974.

²⁵ Cfr. J. Alexandre, *Alain à Sévigné*, in AA.VV., *Hommage à Alain*, Paris, NRF, 1952, p. 15, *passim*.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Cfr. S. De Sacy, *Topo, disciple, philosophe*, in *Ivi*, p. 47. Più oltre: "Si attentif à la forme propre de chacun, si attentif à chacun à la vertu singulière qu'une faute n'apparaissait plus que comme une infidélité à soi". *Ivi*, p. 48.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ivi*, p. 17.

³⁰ *Ivi*, p. 19.

³¹ Cfr. M. Toesca, *Alain, Professeur*, in AA.VV., *Ivi*, p. 30.

³² Le ragioni del soprannome vengono ricordate sempre da Maurice Toesca, in *Ivi*, p. 29, in

Tenendo ben separate serietà e frivolezza³³, la pedagogia ed il pensiero di Chartier rimangono salde espressioni di una cultura umanistica aperta alla scienza, ma sempre sottoposta al dominio della ragione sulle passioni. Più ancora: il dominio di sé e delle passioni diventava il modo più diretto per esser liberi, con Descartes e in polemica con Bergson. Sicché lo stretto legame tra educazione morale e apprendimento finiva per stabilire una circolarità secondo cui non c'è l'una se non grazie o in funzione dell'altra.

Ha ben osservato, a tal proposito, Georges Pascal affermando che “la vera educazione non ha per scopo di dare delle opinioni, anche se vere, bensì di insegnare a formarsi delle idee, d'insegnare a pensare, a giudicare”. Con ciò, allora, “educare vuol dire [...] formare un uomo libero”³⁴.

L'evidente convergenza, in Alain, di morale ed educazione, unita alla consapevolezza del ruolo politico dell'educare e all'aperta ostilità per le convenzioni sociali, rende la scuola il luogo per eccellenza di emancipazione da famiglia e società. Per cui, non solo “la famiglia istruisce male ed anche educa male. La consanguineità vi genera affetti inimitabili, ma mal regolati” e “ciò ha qualcosa di selvaggio”³⁵, dal che si evince che “la scuola non è una famiglia”³⁶, ma soprattutto – ribadisce Pascal – “la scuola ha, come funzione precipua, di tenere lontano il ragazzo dal mondo esterno e dalla realtà della vita”³⁷, perché “la scuola non prepara veramente alla vita, se non innanzitutto allontanandosene”³⁸.

Di qui, anche, l'insofferenza di Chartier nei confronti dei tentativi di strumentalizzazione della scuola a fini estranei alla formazione dell'uomo. Viceversa, la formazione morale non ha altro fine che quello di valorizzare gli aspetti della natura individuale che il singolo, a scuola, avrebbe imparato a coltivare. Così, per esempio, Chartier esclude senza mezzi termini che “il tirocinio professionale” possa avere a che fare qualche cosa con l'insegnamento e con la scuola³⁹. Infatti il soggetto, imparando un mestiere, ha più probabilità di deformarsi che di formarsi, giacché per essere un buon lavoratore è necessario affidarsi a procedimenti sicuri e sperimentati, che vengono appresi acriticamente in quanto migliori in funzione del risultato. Quindi, l'individuo che lavora “funziona sempre meglio se non pensa”⁴⁰ e l'idea che la scuola debba farsi carico di insegnare a non pensare ne trasfigura completamente la funzione formativa.

una testimonianza importante anche rispetto alle polemiche e alle invidie generate da Alain fra i suoi colleghi e fra gli studenti impegnati nella khâgne. A questo proposito si vedano anche le testimonianze di P. Bost, *Histoires et légendes*, in *Ivi*, pp. 37-44 e D. Halévy, *La dernière classe*, in *Ivi*, pp. 60-71.

³³ Cfr. J. Mambrino, *La classe qu'Alain n'a pas faite*, in *Ivi*, p. 35.

³⁴ Cfr. G. Pascal, *Op. cit.*, p. 7, *passim*.

³⁵ Cfr. Alain, *Pensieri sull'educazione*, cit., p. 26.

³⁶ Cfr. G. Pascal, *Op. cit.*, p. 47.

³⁷ *Ivi*, p. 49.

³⁸ *Ivi*, p. 50.

³⁹ *Ivi*, p. 51.

⁴⁰ *Ivi*, p. 53.

L'insegnamento, al contrario, guarda allo sviluppo e al rafforzamento delle proprie capacità di giudizio, di iniziativa e di elaborazione autonoma – svincolata il più possibile dai condizionamenti familiari e sociali – del pensiero, attraverso una intelligenza che diventa 'trasformativa'⁴¹. Una intelligenza liberatrice, avrebbe detto Nietzsche. Sicché "la scuola è sempre rivoluzionaria, se il maestro insegna liberamente"⁴².

Ed è proprio tale posizione radicale ed anticonvenzionale che pone il pensiero pedagogico di Alain in definitiva controtendenza rispetto alla scuola come pratica di adattamento sociale.

Alla luce di tale binomio, anche la severità di Chartier assume la veste di un'intransigenza morale al servizio di un superiore compito civile⁴³. Se Solmi lo definisce emblematicamente "pensatore proletario e nemico delle *élites*"⁴⁴, lo fa avendo in mente la parentoria distinzione, per Alain, tra "conoscenza vera" e "conoscenza propriamente sistematica"⁴⁵. Cioè tra una conoscenza che lavora a partire dalle condizioni di fatto e una conoscenza irrimediabilmente separata da colui che la pensa; tra una conoscenza che insegna a pensare e a creare pensiero ed una conoscenza che insegna ad eseguire sempre meglio. Di qui anche la piega politica del magistero alainiano: siccome "i mezzi usati dall'educazione sono indisciungibili dai fini che essa persegue e tali fini presuppongono sempre una determinata scelta politica"⁴⁶, sia l'insegnamento professionale sia l'insegnamento della formazione delle *élites* sono energeticamente sottratti da Alain dall'impegno scolastico.

Ecco, allora, che la *méthode sévère* non solo finisce per essere – come spesso nei *maître à penser* – un calco della personalità stessa di Chartier, ma – a maggior ragione – essa coglie un aspetto fondamentale del ruolo educativo dell'insegnante: avere un'idea, solida e motivata, di ciò che si può e si deve tentare di fare. E di ciò che la scuola, in maniera tutt'altro che simbiotica rispetto alle convinzioni etico-culturali di chi insegna, è chiamata ed è tenuta a fare.

È in questa direzione che Chartier educatore ha lavorato ed è nella medesima direzione che la sua severità è diventata lo strumento di una scuola che insegna *qualcosa* non soltanto nei termini dei contenuti, ma soprattutto nei termini della necessità di sapere – della sua ricerca, della sua essenzialità. Cioè in termini formativi. Così che *pensare e volere* diventano azioni della consapevolezza soggettiva che solo la scuola (non la famiglia, non il gruppo dei pari, non la società) può insegnare a coltivare.

⁴¹ *Ivi*, p. 54.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ È noto, infatti, che Chartier si arruolò senza cessare mai di professarsi pacifista, pagando con una invalidità permanente al piede la sua scelta. Notava Raymond Aron – che di Alain non è mai stato allievo, contrariamente a quanto riportano certe cronache un po' affrettate, e che non condivise nulla né delle sue convinzioni politiche né delle sue scelte rispetto alla guerra – quanto la biografia di Alain sia stata permeata dalla tensione politica verso un'idea di cittadinanza e di civismo deliberatamente antistorica. È questo, forse, uno dei maggiori limiti del suo pensiero. Cfr. R. Aron, *Alain et la politique*, in *Hommage à Alain*, cit., pp. 155-167.

⁴⁴ Cfr. S. Solmi, *Op. cit.*, p. 15.

⁴⁵ *Ivi*, p. 20.

⁴⁶ Cfr. G. Pascal, *Op. cit.*, p. 54.

“La vita è un lavoro che bisogna fare in piedi”. Alain e l’educazione interiore

“Non coricati, e neppure in ginocchio. La vita è un lavoro che bisogna fare in piedi”⁴⁷. Ecco perché, nell’itinerario formativo pensato da Alain, esser padroni di sé è l’esito ultimo dell’educazione al pensiero e alla libertà. Non che imparare a pensare significhi liberarsi dai propri istinti attraverso una buona morale; piuttosto, si tratta di costruire un’etica del governo di sé – ciascuno il suo – capace di garantire la propria libertà di pensiero.

Lo sforzo implicito – stare in piedi – nella formazione della personalità non sarà, quindi, così diverso dallo sforzo necessario ad imparare a gestire la propria presenza mondana. Tanto che i tre elementi decisivi – personalità, pensiero, governo di sé – regolano l’altra faccia della medaglia pedagogica di Alain, declinando la sua etica dello sforzo – o “del lavoro”⁴⁸ – in un esercizio di volontà razionale.

Ma come si definisce ciascuno dei tre elementi? E come s’intrecciano tra loro?

Se già le testimonianze raccolte nell’*Hommage à Alain* rendono evidente la crucialità dell’esercizio di pensiero, sia in senso imitativo ed ispirato dai Classici, sia in senso finalistico, rispetto all’esigenza di conoscere per potersi formare un giudizio (solidamente) argomentato, è, però, nello sviluppo del suo lavoro filosofico che Chartier pone il pensiero in un rapporto di circolarità con il giudizio, la volontà, la libertà.

Per cui, se in educazione “il s’agit de surmonter l’humeur, il s’agit d’apprendre à vouloir”⁴⁹, il saper volere è consentaneo al saper pensare. In questa chiave, lo sforzo di volontà giustifica se stesso annoverando tra i suoi successi quelli della conoscenza e del governo di sé. L’umoralità, le passioni inutili, il dominio della natura sulla razionalità non sono altro, per Alain, che il frutto perverso di una bestialità socialmente (e politicamente) ingiustificabile, in virtù della quale qualsiasi barbarie diventa potenzialmente possibile.

Peraltro, tale impronta decisamente pragmatica non va confusa con la rigidità metodica⁵⁰. C’è, infatti, un retaggio naturalistico nelle posizioni di Alain, che orienta *ab origine* il suo pensiero. Per cui, se rimane inequivocabile che ciascuno nasce come è, è anche vero che “la pedagogia insegna ad ognuno a proteggere la propria natura, a dominarla pur conservandola”⁵¹. Per rendere fattivo e fruttuoso tale principio, tuttavia, è necessario esperire e superare l’errore, conoscere ed affrontare la propria inadeguatezza, forzare la propria natura per permetterle di realizzare “la parte migliore” di sé⁵².

⁴⁷ Cfr. Alain, *Cento e un ragionamenti*, cit., p. 110.

⁴⁸ Cfr. G. Invitto, *Op. cit.*, pp. 44 e sgg.

⁴⁹ Cfr. Alain, *Propos*, Préface d’André Maurois, édition présentée, établie et annotée par Maurice Savin, Paris, NRF, 1956, 2 voll., vol. I, p. 205.

⁵⁰ Ha detto bene Blanchot anche a proposito dell’ambivalenza di un certo dogmatismo di Alain: “dogmatico nel senso che crede di detenere le verità e addirittura tutte le verità, e lontanissimo dal dogmatismo perché crede nondimeno che tutte le verità perirebbero nel sistema delle verità”. Cfr. M. Blanchot, *Op. cit.*, pp. 327-328.

⁵¹ Cfr. G. Pascal, *Op. cit.*, p. 60.

⁵² *Ivi*, p. 61.

Per lo stesso motivo, la conoscenza personale, intesa quale coltivazione delle proprie caratteristiche personali, dovrà essere praticata con attenzione e con cura, perché “l’homme qui se connaît sans se conduire est aussitôt malheureux”⁵³. È, dunque, possibile un’educazione delle passioni nel senso del loro governo, certamente non in quanto sistema di rimozione delle componenti irrazionali dell’umano.

Trattandosi – ancora – di “dire non”, tale esercizio di potere personale ha a disposizione alcune armi essenziali, che Reboul individua nella comprensione, nella *politesse*, nell’ironia e nel riso, nella fiducia in se stessi⁵⁴. *Politesse*, ironia e riso, ben più complessi della cortesia delle ‘buone maniere’ e della socievolezza convenzionale, consistono nel saper “tenere a bada i segni delle emozioni”⁵⁵. Si tratta, infatti, come precisa Invitto, di “non far mai comprendere niente al di fuori di ciò che si vuole”, sempre guardando ad una “completa corrispondenza tra intenzioni coscienti e passioni”⁵⁶. È Chartier stesso, in effetti, a scrivere che “i grandi spiriti non sono occupati che a vincere le difficoltà loro particolari, e che trovano nelle pieghe del loro umore. E proprio per questo, sono validi aiuti”⁵⁷.

Da questa prospettiva, una volta accolta la propria natura personale, l’esistenza soggettiva diventa l’esercizio costante di autogoverno che, negandosi alla sciocca estroflessione di spontaneismo e sentimentalismo, sintonizza l’io alla situazione contingente in vista di una socializzazione consapevole e vigile. Così che diventa più chiaro in quale senso la conoscenza personale come autogoverno non sia affatto un dispositivo inibitorio, bensì l’unico strumento di cui l’io può dotarsi per “salvare una certa maniera d’amare, odiare, desiderare, *del tutto animale*, che mi appartiene quanto il colore dei miei occhi”⁵⁸. L’unico modo, cioè, per riconoscere e coltivare il *proprium* soggettivo, la propria passione, che va salvata, non spenta⁵⁹.

In definitiva, Alain si cura di tener ben distinte educazione interiore ed educazione sociale, facendo prevalere senza dubbio la seconda sulla prima. L’interiorità, quindi, non ha una forma d’essere, se non quella espressa nella segnitudine dell’arte⁶⁰ o dello stile personale, quasi fossero anch’esse una oggettivazione del sentire ‘migliore’. Il che non significa affatto che non esista un ‘io interiore’, intimo e personale. Significa, piuttosto, che tale ‘io’, se pur c’è, non ha alcuna importanza in sé, fino a quando non diventa espressione pubblica di un modo di interpretare il mondo.

È proprio in quest’ordine di idee che Alain scriverà, secondo il suo stile *tranchant*: “ta gouverne, voilà ta vie intérieure”⁶¹. Dello stesso tenore è, del resto, l’episodio ricordato da Solmi, secondo il quale un’emblematica visita al giardino zoologico

⁵³ Cfr. Alain, *Propos*, cit., vol. I, p. 862.

⁵⁴ Cfr. O. Reboul, *L’homme et ses passions d’après Alain*, cit., vol. I, pp. 365-384.

⁵⁵ Cfr. G. Invitto, *Op. cit.*, p. 88.

⁵⁶ *Ivi*, p. 41, *passim*.

⁵⁷ Cfr. Alain, *Pensieri sull’educazione*, cit., p. 131.

⁵⁸ *Ibidem*, corsivo mio.

⁵⁹ *Ivi*, p. 132.

⁶⁰ Vale su tutti, a tal proposito, l’approfondimento che Invitto dedica all’arte e, segnatamente, alla danza. Cfr. G. Invitto, *Op. cit.*, pp. 101-129.

⁶¹ Cfr. Alain, *Éléments de philosophie* (1916), Paris, Gallimard, 1941, p. 306.

conduceva Alain a concepire questa affermazione: “Toutes ces bêtes m’ont rappelé ma vraie devise d’homme: se penser soi-même le moins possible, et penser toutes choses”⁶².

In entrambi i casi, a dare la misura della formazione dell’io è la sua coincidenza con il dominio di sé. Paradossalmente, la formazione della personalità individuale lavora nella giusta direzione tanto quanto trascura di cercare l’io, decentrando lo sguardo dal *proprium* per comprendersi, semmai e senza sollecitudine, attraverso le cose del mondo.

Non si tratta, tuttavia, di un sacrificio della soggettività in funzione della socialità, né di una accettazione della sentimentalità in quanto ineludibile componente complementare dell’umano, quanto di un loro reciproco gioco di forze⁶³. Tant’è vero che Reboul approssimerà la posizione alainiana alla concezione sartreana del “per-sé”, affermando che “conscience, refus et choix de soi-même, telle est la personnalité. Elle n’est ni la pensée, ni le moi, mais leur synthèse par la volonté”⁶⁴.

Per altro verso, dal punto di vista gnoseologico, la sequenza conoscitiva – utile anche pedagogicamente – è quella che dal vedere procede verso l’intendere attraversando il comprendere. Altrimenti detto: se vedere rimane facile e immediato, una sorta di gesto involontario, comprendere significa esercitare il libero arbitrio al fine di guadagnare un giudizio sulle cose. Ma la formazione del giudizio – come insegna Cartesio – non è né spontanea né consequenziale: è, anzi, sforzo, e necessita il superamento di difficoltà. Quindi, la costruzione del giudizio è un gesto di volontà e di perseveranza, un esercizio consentito proprio dalla contemporanea formazione del carattere⁶⁵.

Ora, nel giudizio di Chartier, solo la cultura umanistica – lenta e incerta –, opposta alla cultura tecnica – sequenziale e sicura –, porta a scoprire le idee vere e consente di pensare⁶⁶. Per cui, chiosa Pascal, “è certamente facile disprezzare quel metodo lento che porta a scoprire con difficoltà delle verità da tempo acquisite, ma è l’unico metodo valido”⁶⁷. Tale incedere ragionante, unito all’inquietudine del proprio stesso pensare, costituiscono il frutto maturo dell’educazione, ossia ciò che

⁶² Cfr. S. Solmi, *Op. cit.*, p. 30.

⁶³ In termini esemplificativi, l’indifferenza con cui Chartier accoglie la proposta di commento dei versi di apertura della *Chanson de la plus haute tour* di Rimbaud da parte del suo allievo Jean Mambrino non sembra dimostrare il suo rifiuto nei confronti del “cœur humain vulnérable et blessé”, bensì la sua irritazione verso un’estroffessione probabilmente considerata – a torto o a ragione – puramente estetizzante della “oisiveté plus secrète, plus profonde” (Cfr. J. Mambrino, *Op. cit.*, p. 36, *passim*). Del resto, in uno dei *Propos* dedicati alla felicità, Alain aveva avuto modo di affermare, già nel 1907, che “fino a che si è soli, non si può essere se stessi. Quegli sciocchi dei moralisti dicono che amare è dimenticare se stessi; vista corta; più si esce da se stessi e più si è se stessi; ancor meglio, ci si sente vivere. Non lasciare imputridire la tua legna in cantina” (Cfr. Alain, *Propos sur le bonheur*, Paris, Gallimard, 1928, trad. it. di A.M. Rodari, *Sulla felicità*, Roma, Editori Riuniti, 1992, p. 157).

⁶⁴ Cfr. O. Reboul, *L’homme et ses passions d’après Alain*, vol. I, cit., p. 96.

⁶⁵ Cfr. G. Pascal, *Op. cit.*, pp. 82-83.

⁶⁶ *Ivi*, p. 75.

⁶⁷ *Ivi*, p. 79.

è destinato a durare ben al di là del tempo scolastico perché assorbito nel proprio modo di essere-nel-mondo.

Così che, sebbene il comprendere implichi lo sforzo del sapere, l'attitudine al lavoro della ragione e poi il suo superamento, tale sforzo della volontà e dell'intelletto, racchiuso in sé, non può essere ancora sufficiente. Infatti, è con l'intendere, ossia con l'unione di razionalità (sulla cosa) e sentimento (della cosa) che l'individuo può attingere ad una conoscenza completa⁶⁸, fedele alla propria stessa complessità individuale. E tale completezza è emblematicamente intercettata nelle forme testimoniali nell'ironia, nel riso, nella *politesse*⁶⁹. Quanto alla fiducia in se stessi, essa declina la comprensione razionale nella forma del coraggio. Uno stile di sé che non va colto soltanto come virtù, alla maniera degli antichi, ma come "remède de tous les remèdes", per il quale il coraggio "n'est pas la thérapeutique, mais la guérison"⁷⁰.

Il governo di sé, con ciò, è un lavoro autoformativo, tra razionalità e passione, di coraggiosa e libera scelta. Un lavoro il cui esito più felice, ma sempre *in itinere* perché sempre pronto a negarsi al proprio comandamento interiore, sarà, dunque, la costruzione di una personalità con la quale andare – liberi – per il mondo.

Per cui, grazie ed oltre Alain, non sarà azzardato affermare che

da questo implicito elogio del conflitto formativo [deriva] il senso di una riflessività pedagogica che, contro i funzionari dell'ideologia, possa coltivare, *sine ira et studio*, il dovere di tornare a farsi, essa stessa, funzionaria dell'umanità. Certo: senza l'arroganza di chi ha una missione da compiere. Semmai con la determinazione cocciuta di chi, tramite la faticosa familiarità con le forme della vita di cultura, sa che in questo impegno ne va dell'unica cosa che conta: lo stile⁷¹.

Possono essere molte le ragioni per le quali un Maestro suggerisce un argomento di studio ad un suo allievo. Mi sono chiesta a lungo, e più intensamente per tutto il tempo di questa circostanza, quali siano state quelle che hanno spinto Antonio Erbetta a suggerirmi (e ben più di una volta) Alain.

Fra le ragioni più immediate, c'è senz'altro l'idea di un ampliamento dei miei studi sulla cultura francese novecentesca, accentuata dal fatto che Chartier – fino ad oggi, da quel che mi risulta – non ha trovato estimatori in ambito pedagogico in Italia.

Avrà pensato all'argomentare di Alain: al suo stile, certo, ma soprattutto al rapporto primigenio tra libertà e volontà, in educazione e in filosofia. Più precisamente, in merito alla determinazione con la quale un educatore debba riuscire a coniugare ciò che sembra inconci-

⁶⁸ Un incedere simile è rinvenibile in ciò che Invitto sostiene a proposito del rapporto tra coscienza e libertà. Cfr. G. Invitto, *Op. cit.*, pp. 42-45.

⁶⁹ A proposito di educazione e ironia, cfr. F. Cambi, E. Giambalvo (a cura di), *Formarsi nell'ironia: un modello postmoderno*, Palermo, Sellerio, 2008; E. Madrussan (a cura di), *Il riso tra formazione, letteratura, comunicazione*, Como-Pavia, Ibis, 2018.

⁷⁰ Cfr. O. Reboul, *Op. cit.*, p. 378, *passim*.

⁷¹ Cfr. A. Erbetta, *Decostruire. Che cosa e perché*, in Id. (a cura di), *Decostruire formando*, Como-Pavia, Ibis, 2010, p. 28.

liabile. E come, per farlo, e senza semplificare troppo, non abbia, in definitiva, che due scelte possibili: la via – ecumenica – della mediazione oppure quella – radicale – della dialettica. Alain testimonia in maniera esemplare questa scepsi, e sceglie la seconda via.

C'è poi una ragione che riguarda l'attenzione che Erbetta ha sempre riservato alle genealogie culturali. Su quelle, nel tempo, ha tenuto ai suoi allievi delle grandi lezioni, esibendo con una capacità narrativa non comune la riserva di conoscenze e di aneddoti che aveva a disposizione. Nel mio caso: visto il mio interesse per il filone cosiddetto 'esistenzialista' rispetto all'educazione come atto sociale e come scelta di libertà, mi sarebbe toccato, innanzitutto, Alain.

Ci sono anche, com'è facile immaginare, questioni di trasfigurazione biografica, che non riguardano più Erbetta, ma me. Per uno strano gioco di specchi, leggere Chartier è stato, spesso, come leggere Bertoni, il Maestro del mio Maestro. Vi ho visto affinità di temperamento, di stile, di solidità morale, di capacità pedagogica. Ho sorriso sulla severità e ne ho avuto una dolcissima nostalgia. E credo di non essere troppo distante dal vero nel ritenere che li avrei condivisi entrambi – il sorriso e la nostalgia – con Antonio Erbetta.

Certo: al netto di queste semplici ragioni, rimane ancor più vero che esse convergevano simultaneamente nel modo che aveva il mio Maestro di pensare al rapporto tra i suoi allievi e la cultura. Una delle sue capacità più inusuali, infatti, resta quella di aver saputo dipingere per ciascuno di noi dei potenziali ritratti, sorprendentemente verosimili, corredati dalle forme di cultura che riteneva più vicine o più necessarie alle rispettive personalità, anche (forse soprattutto) quando esse erano lontane dalla sua. È per questo, forse, che per molti di noi quei ritratti non se ne sono andati con lui, ma abitano le nostre vite, come nell'esergo di Alain. Di tanto in tanto, quando capita qualche momento di smarrimento, o di malinconia, o di difficoltà, andiamo a recuperarla, quella figura dell'io, nella sua sede, che è diventata nostra, e ci facciamo i conti. Ogni volta con più consapevolezza.

Quanto alla sottoscritta, che come allieva è stata a lungo inadempiente, alla fine le ragioni della sua scelta non paiono più così importanti: nell'assenza, diamo alle parole ascoltate un peso maggiore di quello che esse hanno avuto per chi le ha pronunciate. Perché il dinamismo della vita, per quanto serio sia stato, continua ad essere l'opposto della fissità con cui la morte vuole scolpire i ricordi.

Piuttosto, vale, nel mio caso, un insegnamento ben più duraturo, rappresentabile con la metafora utilizzata da Simmel nella sua *Introduzione alla Philosophische Kultur*, del 1911, per descrivere la fatica dell'invito a conoscere:

un contadino in punto di morte dice ai suoi figli che nel suo campo è sepolto un tesoro. Essi allora si mettono a scavare in lungo e in largo senza trovare il tesoro. L'anno successivo la terra così lavorata li ricompensa però con un raccolto tre volte maggiore⁷².

Rovinj, Agosto 2018

⁷² Cfr. G. Simmel, *Philosophische Kultur*, Leipzig, Klinkhardt, 1911, trad. it. di Marcello Monaldi, *Saggi di cultura filosofica*, Milano, Longanesi, 1985, pp. 10-11.