



Ancora sulla *paideia*: la lezione di Epitteto

di Francesco Mattei

Perché Epitteto? Perché, in questo travagliato inizio di XXI secolo, rileggere un maestro del I secolo d.C.? È solo nostalgia, vezzo arcaicizzante, o è forse il caso di non disdegnare la rilettura di classici che hanno inciso profondamente sui caratteri di epoche ben più travagliate e frastagliate della nostra?

L'interrogazione è legittima. La risposta non scontata. Al di là di occasioni episodiche, infatti, in cui a volte si inciampa per caso, un problema non sfugge a chi si interessa, per professione o per necessità, al tema della formazione: chi sono i maestri da ascoltare? Quali i maestri da leggere? Quali le fonti a cui ispirarsi per tracciare sentieri? Chi ha l'autorevolezza per parlare di educazione? Se l'educazione parla all'uomo dell'uomo, chi è legittimato a parlare in nome dell'uomo? Se ogni uomo è legittimato a parlare di sé ad altri, in quanto educatore, chi saranno i maestri? Quando può, un uomo, diventare maestro per altri?

Domande legittime, mi sembra. Domande anche importanti, credo, se si pensa in modo critico al farsi della formazione e dell'educazione. Ma mi sembra che siano domande spesso eluse o messe in parentesi, talvolta finanche incomprensibili. La formazione invasiva o pervasiva, come altrove ho sottolineato¹, pur necessaria e sempre più richiesta dalla società attuale, rischia infatti di configurare come pleonastica la necessarietà dell'educazione. Il fatto è che, sempre, l'educazione si presenta ed è intesa come crescita della persona, come costruzione del sé, come configurazione progressiva della personalità del soggetto. E un fallimento dell'educazione si configurerebbe, di necessità, come scacco dell'uomo o come malattia del-

— **Francesco Mattei** *Presidente Corso di Studio in Scienze dell'Educazione Università degli Studi Roma Tre*

l'individuo. Ma, anche, come fallimento e disagio della relazionalità sociale. Non è un caso, infatti, che tanta fortuna arrida oggi a quella che Bauman ha chiamato la società liquida², e che tale tema abbia trovato ascolto non banale anche nell'ambito della riflessione pedagogica. Il problema si configurerebbe, in questa direzione, come riflessione sul rapporto tra individuo e società.

Che dire di questa società liquida? I vincoli sociali si sono allentati. I valori e le pratiche che strutturano le comunità sociali si sono indeboliti. Ma si sono anche indebolite, come spesso avviene in queste circostanze, le caratterizzazioni "singolari" degli individui. A società deboli non corrispondono sempre individui "forti", bensì individui depotenziati e deboli. Le personalità forti hanno sovente bisogno di contesti robusti e ben delineati. E quando ciò non avviene, l'effetto di omologazione è sempre in agguato. Come aveva ben visto Stuart Mill, uno Stato ed una società liberali hanno bisogno di favorire la *libera crescita* di individui sanamente robusti, non omologati, non misurati da mani esterne forti che si fanno misura esterna ed eteronoma per gli individui: giacché «uno Stato che rimpicciolisce i suoi uomini perché possano essere strumenti più docili nelle sue mani, anche se a fini benefici, scoprirà che con dei piccoli uomini non si possono compiere cose veramente grandi; e che la perfezione meccanica cui ha tutto sacrificato, alla fine non gli servirà a nulla, perché mancherà la forza vitale che, per far funzionare meglio la macchina, ha preferito bandire»³.

Questa la posizione di Mill a metà Ottocento. Chi lavora a rimpicciolire gli uomini è condannato a subirne le conseguenze, giacché piccoli uomini non fanno grandi società e grandi Stati. E sembra di risentire, in questi accenti del filosofo del liberalismo inglese, echi non peregrini di autori a lui molto poco affini. Il Nietzsche che vieta al maestro di educare le parti ineducabili dell'individuo, o il Kierkegaard che invita a non omologare tutti gli individui rendendoli uniformemente levigati, non sembrano poi molto distanti dal Mill che abbiamo sopra citato e che chiude, con quel richiamo, il suo preziosissimo "*On liberty*", saggio fondamentale del liberalismo politico contemporaneo. Ma ben sappiamo che, in quest'opera di costruzione di soggetti liberi, il ruolo dell'educazione risulta, nel bene e nel male, fondamentale. Ecco perché riesce difficile, oggi come ieri, immaginare la costruzione sociale e politica degli individui lontano dalle movenze proprie o indotte dell'opera educativa.

Qual è allora la sorte dell'educazione? Segue la moda, si adegua, moltiplica personalità fragili e disorientate, o ha ancora la forza di far crescere individui autonomi e non conformati?

È un interrogativo serio, spesso trascurato, ma non a lungo eludibile. Basti pensare alle inconcludenti invocazioni tanto spesso rivolte oggi al mondo dell'educazione. Per ogni emergenza sociale si invoca l'intervento della scuola, delle strutture educative. Ma chi non si è accorto dello stato in cui versa l'istituzione scolastica? Dopo averla così a lungo trascurata e dimenticata ai margini dell'interesse collettivo, come si può chiedere alla scuola il miracolo sociale di una restaurazione di tessuti individuali e relazionali degni di una normale e civile convivenza, di una società non del tutto disomogenea, frammentata, lacerata? L'istituzione educativa necessita di reimpianti forti, di staminali sociali e culturali fresche e possenti, di tessuti concettuali degni del nome. Al di là delle differenti rimodulazioni di nodi teorici come istruzione, formazione, educazione, si avverte oggi, forse, con sempre maggiore preoccupazione, l'urgenza di ripensare il mondo dell'educazione. Siamo alla vigilia del risveglio? Si vedono movimenti che fanno ben sperare? Non sembra. E l'invocazione lancinante di Isaia (Is 21,11) è sempre più attuale: «Sentinella, a che punto è la notte?»

Non vorrei apparire troppo pessimista, ma non mi sembra che la realtà sia troppo diversa da come qui la si percepisce e sommariamente la si delinea. E non sfugge, se così stanno le cose, che una conseguenza salta subito all'attenzione di chi guarda al mondo della scuola con partecipazione e preoccupazione. Se non tutta la realtà educativa è alla deriva e mostra falle tanto preoccupanti - constatazione, questa, su cui è agevole convenire - quali sono i tessuti ancora integri dell'arcipelago dell'educazione?

Domanda non superflua, credo. Perché è vero che non tutta la scuola versa in condizioni fragili e lacrimevoli, ma sarà poi interessante guardare da vicino quelle realtà che rispondono con adeguatezza alla sfida dell'attuale complessità. Ci si accorgerà allora, con disappunto, che quelle correlazioni significative che si studiavano negli anni sessanta e settanta sui banchi dell'università, e che illustravano la relazione tra ambiente sociale, livello di istruzione dei genitori e successo scolastico, sono oggi più presenti e performative di ieri.

Il tempo è passato invano? La scuola è implosa? La promessa socioculturale che invocava maggiore uguaglianza, diritti ai meritevoli, accesso ad una mobilità sociale legata all'istruzione e alle competenze si è spenta? La promessa e l'invocazione di una scuola della democrazia e per la democrazia si è realizzata o è svanita nelle nebbie del democraticismo populista?⁴ Una rilettura meno trionfante e progressiva della parabola scolastica del secondo Novecento offrirà spaccati di vita sociale e culturale davvero interessanti. A meno che, come capita, non si vorranno ancora portare vasi a Sa-

mo, e il tutto potrà allora essere ancora sepolto sotto i concetti non persuasivi di un giustificazionismo ideologico buono per gli stolti, ma non convincente per chi ha ancora un minimo di spirito critico e di coraggio intellettuale per porre mano all'hegeliana fatica del concetto.

Il fatto è, mi sembra, che il flebile democraticismo (in tema di istruzione) e i continui sconvolgimenti socioeconomici, accompagnati da movimenti reali e insufficienze interpretative della politica, hanno minato alla radice il diritto all'istruzione per larghi strati dei ceti meno abbienti. E ci ritroviamo così, dopo investimenti economici ingenti e tanta trascuratezza sociopolitica, una classe docente sfiduciata e una platea di adolescenti e giovani in grave stato di anossia culturale. Le impietose classifiche Ocse-Pisa non possono perciò essere aggirate da stolti contorsionismi politico-ermeneutici. Rappresentano semplicemente il *sigillum veri* dello stato febbrile in cui versa la nostra scuola. Con la speranza, ci si augura, che quello stato di debolezza non pervada anche il segmento della primaria⁵, fortunatamente ancora dignitoso, presentabile e immune dalle malattie sottili di una società distratta, disorientata o ad altre mete confusamente intenta.

Il valzer delle riforme poco ha potuto per questo ravvedimento operoso. Gli studiosi di valutazione comparativa sapranno certamente essere più precisi, ma per ora non possono che constatare, come tutti, che il sistema di istruzione è, nel suo insieme, allo stremo. E il dramma è, purtroppo, che anche il sistema universitario vi ha messo del suo. A piene mani. E anche per quella (una volta) nobile istituzione, meta a lungo agognata di generazioni economicamente deboli tese alla mobilità sociale ascendente⁶, le medicamentose riforme sono state più che altro deleterie, e hanno aggiunto male a male⁷. Resta però il problema: da dove cominciare per risalire la china? Come riprendere a formare élites consapevoli e all'altezza del compito? Come tornare ad una *medietas* culturale degna del nome e di un paese civile economicamente avanzato? Quando si capirà che il sapere e la cultura sono per gli studenti e per i cittadini e non per la progressione indulgenziale delle carriere dei docenti?⁸

Domande vane, forse. Ma ci si aspetterebbe, da chi per decenni ha denunciato tali mali con gli occhi strabici dell'ideologia politico-culturale, che finalmente si potesse ricominciare a guardare con occhi ingenui ai *fatti*, e che da essi si potesse ripartire. Giacché due conseguenze mi sembra di poter leggere in questa travagliata e lenta eutanasia dell'istruzione: chi ha potere economico-sociale continua ad abbeverarsi a fonti culturali vive e capaci di dissetare; chi di quel potere non dispone, deve accontentarsi di girare per molti conventi e sperare di trovarne uno degno del nome. Ma non era la

vecchia scuola pubblica (e l'università di Stato) il convento di tutti? Che cosa è successo tra quelle mura? Perché tanta incuria, tanta democratica trascuratezza, tanto zelo per la cura di sé e tanto disinteresse per i poveri avventori?

Fuor di convento, mi sembra di poter constatare che l'università, nel fenomeno di tribalizzazione sociale ben illustrato da Maffesoli e nell'opera di allentamento del vincolo sociale ben descritto da Bauman, abbia reagito nel modo peggiore: si è chiusa in un arroccamento flebilocastale ed ha creato fedeli e sudditi, non "teste ben fatte" e spiriti liberi. Si è autoalimentata ed ha trasformato il sano progressismo in un conservatorismo deterioro, consumando quel che c'era da consumare e chiudendosi in un'entropia socio-culturale destinata al progressivo esaurimento dei saperi alti. Fatte salve, naturalmente, le eccezioni rappresentate dalle riserve di eccellenza, sempre presenti in ogni tessuto globalmente indebolito e liso, ma preparate per frequentazioni mirate e naturalmente ben connotate.

Mi scuso per questi cenni aspri e pessimistici. Ma questa mi appare la prospettiva *strutturale* del pianeta istruzione⁹. Il che non esime, certo, dal rendere omaggio ai molti che nella scuola, nonostante i santi o i demoni, cercano di istruire e di educare. Vorrei però sottolineare un altro aspetto non meno rilevante. In questo sconfortante deserto culturale ed educativo, sembra giunto il momento di restituire dignità *morale* al compito educativo. Il che non deriva, almeno lo spero, dal tempo (soggettivamente avvertito) che avanza, ma dall'urgenza di un compito forse a lungo compagno dell'impegno educativo. E chissà che non sia, questa, una traduzione non scorretta di quella maledettissima *mission* che tanto affascina oggi i nuovi costosi sofisti della formazione. Credo infatti che, al di là della doverosa professionalità, elemento principe dell'essere insegnante, una presa di posizione di *singola* moralità non sia estranea allo spirito di un tempo mancante di sensibilità morale. E mi rendo conto, naturalmente, della delicatezza del riferimento. Né mi sfugge il velleitarismo inerme di un'etica che tenda al moralismo. Ma è poi possibile condannare come moralistica ogni posizione che sproni a re-imparare le norme basilari di una fondamentale e necessaria etica pubblica? È del tutto estranea, la deriva culturale del sistema di istruzione, ad un analfabetismo dei codici di comportamento pubblico?

Non sono del tutto convinto di ciò, come il lettore anche distratto avrà avvertito. Perché i grandi maestri hanno letto le epoche e hanno educato non solo singoli discepoli, ma intere generazioni. E mi piacerebbe che, dopo le sbornie della estenuante retorica formativa, si potesse scorgere all'orizzonte un qualche focolaio di "contagio educativo" (ahi il buon Platone!) che ri-

cominciasse a far gustare il bello e il buono (sempre il buon Platone!) di un'educazione che si cimentasse con la costruzione di soggetti liberi e perciò ben educati. Di uomini, dunque, merce sempre più rara nel nuovo conformismo dai tratti inediti ma dalle radici antiche.

Questo ozioso e sconsolato *divertissement* è per gettare uno sguardo veloce, ma non perciò distratto, su di un maestro di innumerevoli generazioni. Chi fa frequentato le aule universitarie in anni non troppo lontani è stato sfiorato, senza saperlo, da una vera e propria fortuna. Si è cimentato in pagine antiche che hanno se non "formato", almeno fatto riflettere su testi passati di mano in mano per molte generazioni. E non è cosa di poco conto, credo, se si pensa allo sfilacciamento attuale dei saperi accademici e alla insana volatilità "disciplinare" uscita dalla estenuante maratona delle riforme universitarie.

Dico questo perché gli studi pedagogici credo debbano ritrovare un minimo di spessore teorico-culturale. E i classici, visto lo sradicamento attuale dei saperi alla moda, costituiscono un giusto e doveroso antidoto alle disinvolute amnesie oggi dilaganti. Dei classici e dei classici dell'educazione si sta infatti perdendo memoria. Eppure sappiamo che il gesto antico dell'educazione ha sempre accompagnato la società in ogni suo momento significativo.

Perciò mi piace qui ricordare un maestro antico, un maestro della grecità e della romanità che ha parlato a lungo: a secoli fra loro molto disomogenei, e a generazioni fra loro del tutto sconosciute. Mi piace ricordare quell'Epitteto che, schiavo liberato, ha fatto conoscere al mondo la ricchezza di una parola stoica mai banale e mai sopita, sempre capace di parlare all'uomo dell'uomo. Perché è di questo, in definitiva, che si occupano (o si dovrebbero occupare) l'educazione e la riflessione critica sulla formazione. Epitteto appare attuale perché, come pochi, ha saputo scavare nell'umano. Ha saputo stagliarsi, nell'orizzonte delle pagine antiche e moderne, come grande educatore e come fedele servitore del *logos*. Ed è strano accostare le pagine di Epitteto alle attuali mode pedagogiche. Dopo i grandi fasti della *ragion pratica*, che da Kant a Fichte, da Marx ai francofortesi ha conosciuto giorni gloriosi, un esangue riduzionismo razionalistico ha dominato il mondo della riflessione pedagogica. Fino a configurarsi, oggi, dopo le crisi della ragione, come un maldestro tentativo classificatorio di educare emozioni. E siamo così finiti, dopo la corposità e l'efficacia del *logos*, al *pathos*: non proprio sconosciuto, si converrà, alla riflessione classica sull'*anthropos*, e dunque difficilmente presentabile come novità. Si tratterebbe, e si tratta, di una banale contraffazione. Ma oggi, lo sappiamo, la vulgata pedagogica vi-

ve di molte banalità. A me sembra che ci troviamo, in Epitteto, di fronte ad un Maestro vero, consapevole della complessità dell'umano e della difficoltà della sua *paideia*. Perciò ho voluto qui brevemente ricordare la lezione di Epitteto: Maestro per i maestri e Maestro per i discepoli. Mi ha affascinato in lui l'originalità della riflessione sulla parola e sull'uomo, l'interrogazione al dio e l'interrogazione ad ogni uomo, la centralità della volontà nel soggetto e la forza di una parola libera da condizionamenti, quella dimenticata *parresia* su cui in anni recenti è tornato Foucault nelle sue lezioni americane¹⁰ e quel "destino" da leggere e da costruire che sta sulle spalle di ogni individuo che voglia farsi uomo.

Queste le ragioni che mi hanno spinto a rileggere il testo di Epitteto. La sua pagina è folgorante. Porta in sé la grande lezione morale dello stoicismo greco-romano, giacché la sua è una pagina sull'uomo e sull'umano, di cui traccia contorni originali e mostra confini interiori davvero rilevanti.

Dice Epitteto in un passo notissimo delle *Diatriba* (II, 19): «Mostratemi uno stoico, se ne avete uno. (...) Mostratemi uno malato e felice, in pericolo e felice, morente e felice, esiliato e felice, diffamato e felice. Mostratemi: io desidero, per gli dei, di vedere uno stoico. Ma voi non avete la possibilità di mostrarmi un uomo modellato in tal guisa: mostratemene, almeno, uno che si sta modellando, uno che si è orientato in questa direzione».

È un'invocazione pressante, un desiderio profondo e inappagato, una meta necessaria e lontana: un fine, in definitiva, della invocata e ricercata *orthè paideia*. Ed è proprio questa *orthè paideia*, in effetti, a costituire la direzione di marcia della appassionata parola di Epitteto. La speciale *intenzionalità paidetica* condiziona infatti, e configura, la specificità di un taglio metodologico di lettura di questa pagina antica. Si tratta dunque di ricercare un Epitteto educatore, e soprattutto un Epitteto educatore fuori moda e fuori tempo. Ma l'intemporalità, come spesso capita in queste regioni dello spirito, è spesso sintomo di diagnosi pertinenti ma indigeste al tempo presente. Basta pensare ai vari Schopenhauer, Kierkegaard o Nietzsche. Grandi maestri, ma fuori contesto, fuori tempo, fuori storia presente. Inattuali. Ed è già questo, forse, un primo aspetto da considerare per quanto concerne l'attualità di Epitteto.

L'*orthè paideia* vorrebbe incidere tuttavia nel tempo presente e nella temporalità di un soggetto vivente. Ma non si intravedono per questa *mission*, come dicono i fedeli del nuovo formare, giorni sereni. Il suo oblio e il suo fascino sono forse legati all'invocazione, ad una promessa di riscatto educativo sempre più urgente... e sempre più dilazionato. A forza di parlare di istruzione e di formazione, il lessico pedagogico è oggi diventato liso e

inefficace. Rischia l'afasia. E rischia soprattutto la marginalità e l'insignificanza. Oggi si istruisce a distanza, forse, ma non si educa in presenza. L'educazione sembra soffrire di vertigine da anoressia. Ma se i vincoli sociali e di "allevamento" delle generazioni si fanno sempre più labili, come sarà possibile educare? Come consegnare alle generazioni future la struttura etica e conoscitiva del proprio sé e di quel mondo conoscitivo che fa dell'uomo il fabbro del suo tempo storico?

Eppure sembra di vivere un tempo spensierato, un presente permanente, una eterna giovinezza che sempre più allontana la maturità e la senescenza. Intanto la scienza avanza (inesorabilmente) a grandi passi, la tecnica non si ferma davanti a nulla, e la pedagogia, scienza volatile, si trastulla con mode leggere e indolori proposizioni omeopatiche. Buone per l'*espace d'un matin*, si direbbe, ma sempre pronte a catalogare la parola pedagogica dallo spessore etico-filosofico fra i discorsi retrivi di un tempo andato, obsoleto, insignificante. Ed è proprio l'insignificanza a corrodere alla radice quel discorso pedagogico che avidamente e acriticamente si nutre di sociologie e di psicologie, di ricettari didattici e libri bianchi. Siamo ad un sociologismo e ad uno psicologismo pedagogico acritico e inconcludente. Ad una smemoratezza ricercata dell'antica prassi educativa e dell'antico e prezioso gesto dell'allevamento delle generazioni future. L'oblio di terreni culturali e vitali (in cui sempre si è radicata la prassi e la teoria pedagogica) mina irrimediabilmente la potenza formatrice della parola educativa.

Ma Epitteto parla, non scrive. Non compone decaloghi, ammaestra. Dobbiamo ad Arriano di Nicomedia il prezioso lascito dei suoi scritti, e a Musonio Rufo la gratitudine per aver così ben formato un discepolo e un uomo. Epitteto è in effetti un parlante, non uno scrittore, un maestro della parola senza essere un retore, neanche nell'accezione nobilissima che ci ha lasciato la tradizione del I secolo d.C (e penso, naturalmente, all'*Institutio oratoria*). E non è cosa rara, questa, nella storia della cultura e della civiltà. Ciò che qui interessa, però, è la forza educatrice della parola, la capacità *emancipativa* che essa esercita in una corretta e feconda relazione maestro-discepolo.

Epitteto va a scuola, e da Epitteto si va a scuola. Sembra certo una banalità, ma nella banalità è forse condensato il male sottile dell'educazione attuale. La scuola ha perso identità, e identità hanno perso i Maestri: perché dovrebbero conservarla i discepoli? Ecco allora che si staglia a grandezza inusitata la figura di un Maestro che non ha fatto sconti. Né a sé né ai discepoli. Si è costruito uomo ed è stato strumento di costruzione di uomini. Non basta per l'educazione?

Questo il paradigma educativo di Epitteto. La fisionomia della sua *paideia* si muove attorno alla “edificazione” non hegeliana di una libertà che non è data ma costruita. Cerca un uomo, come invoca nella *Diatriba* sopra citata, che sia uomo. O meglio: mi si *mostri*, com’egli dice, uno stoico, e se non ce n’è uno siffatto, mostratemene almeno uno che si stia così modellando. Un uomo vero, dunque, non un idealtipo, uno che vorrebbe ma non è, uno che potrebbe ma non diventa. Un uomo che almeno così si stia modellando. Che almeno stia diventando stoico.

Ricordo il passo delle *Diatrube* (II, 19), naturalmente, per la plasticità con cui traspare l’azione formativa del diventar-uomo, la concretezza della performatività paidetica. E rappresenterebbe, tutto ciò, l’esito finale della già menzionata *orthè paideia*. Ma non è affatto detto che tale opera giunga necessariamente a compimento, giacché nell’emancipazione è sempre insito il rischio dell’insuccesso, della falsa liberazione del sé da legami non necessari e non necessitanti. È sempre presente e incombente, infatti, il pericolo che il volto originale non si ricomponga, e che l’invocata liberazione-emancipazione resti un’incompiuta.

In direzione “uomo” è dunque intenzionata la dottrina e l’opera di Epitteto, se legittimamente letta in chiave paidetica. Perciò voglio ricordare alcuni termini chiave del lessico paidetico usato da Epitteto.

Se le ultime ondate pedagogico-didattiche hanno esaltato prima la razionalità del bambino poi la sua affettività, una vera epidemia lessicale infestante, è con la volontà (*bùlema*) che bisogna qui giocare la grande sfida formativa. Una volontà non certo ipostatizzata o concettualizzata, quanto piuttosto un esercizio (*askesis*)¹¹ al “volere” conforme a natura. Ed è alla natura che costantemente si richiama e richiama Epitteto. Una natura sempre legata al *logos*, e dunque bisognosa di essere interrogata e scoperta nelle sue venature autentiche. Questo lo scavo che incombe sulla ragione e insieme il compito principale del maestro verso l’allievo. Giacché la natura è la base su cui fondare la propria libertà (interiore), mediante una scelta di fondo (*proàiresis*) che sia svincolata dai legami non necessari.

Costante è il richiamo allo spazio della volontà e della libertà della persona e martellante quell’*ef’emìn kai ouk ef’emìn* che demarca lo spartiacque che delimita la dipendenza del proprio volere dalla natura o dalla propria libera determinazione. Su ciò che “non dipende da me” inutile soffermarsi o accanirsi, su ciò che “dipende da me” si gioca invece la partita delicata e decisiva della *paideia*. Che, così descritta, potrebbe sembrare di una semplicità disarmante, mentre ben sappiamo che così non era e non è. Come spiegare infatti la permanenza di un fascino discreto ma reale delle pagine

di Epitteto? Perché ad ogni epoca declinante e confusa riaffiorano le pagine dello schiavo filosofo che inchioda il soggetto (la persona) ad una vincolante autodeterminazione e autocostruzione?

Sarebbe certo semplice invocare una nostalgia di tempi andati e lodare un retrogusto arcaicizzante per tempi di insostenibile modernità. A me sembra invece che, sempre, quando i vincoli tra individui si allentano, sulla persona singola ritorna il sentimento della responsabilità individuale. Una responsabilità che interroga e invoca risposte chiare e franche, un parlar franco (*parresia*) che in anni non lontani, come abbiamo già ricordato, ci ha riproposto Foucault, ma che sembra oggi più pressante e necessario di ieri. Basterà tutto ciò a restituire dignità a quella *paideia* che la pedagogista Edda Ducci chiamava “forza debole”, ma che sembra, purtroppo, l’unica via di uscita dalla vertigine della moderno? La risposta non è nella disponibilità di chi scrive. Ma il fatto non stravagante che Epitteto possa ancora costituire un centro di interesse intellettuale, come i giovani sembrano far pensare, induce a non disperare. Non è la prima volta, in fondo, che le pagine delle *Diatrìbe* risuonano, in tempi di crisi, come significative e degne di disinteressato interesse.

note

¹ F. Mattei, *Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, in «Formazione e lavoro», a. III (2008), n. 1, pp. 49-61.

² Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2002.

³ J.S. Mill, *Saggio sulla libertà*, Il Saggiatore, Milano 1991, p. 133.

⁴ Cfr. J. Gatty, *Finalità dell'educazione. Educazione alla libertà*, trad. e cura di F. Mattei, Anicia, Roma 1994, in particolar modo pp. 99-108, laddove il brillante autore francese suggerisce al lettore una sana attenzione sui rischi dell'educazione “democratica”. Così chiude il suo *pamphlet*: «La questione diventa quasi comica: chi può insegnare il ricordo della sua defunta libertà ad un'anima democratica che si getta nelle braccia del primo tiranno che incontra?». Da quanto gli anni presenti ci stanno mostrando, la domanda di Gatty non appare oggi del tutto retorica, visto il contributo corposo che la scuola sta fornendo all'ottundimento dello spirito critico e del livello culturale. Ma si potrà leggere con interesse anche un altro saggio, quello di un autorevole padre e critico delle riforme scolastiche francesi: L. Legrand, *Una scuola per la giustizia e la democrazia*, trad. e cura di F. Mattei, Anicia, Roma 2000, dove sono posti in evidenza molti dei temi che sto qui trattando e dove si sottolinea la necessaria e delicata correlazione tra alfabetizzazione e forma democratica.

⁵ Mentre scriviamo, è entrata in vigore, per decreto, la reintroduzione del maestro unico nella scuola primaria, una scuola che ha sempre ben figurato in tutte le classifiche Ocse-Pisa. Ai tempi dell'introduzione dei moduli alle elementari, si svolse un dibattito ampio e molto acceso sia in ambito pedagogico che in sede parlamentare. In verità, la legittima suspizione che quella riforma fosse minata da esigenze sindacal-occupazionali non si era mai del tutto sopita, ma come rimuovere l'identico sospetto che la presente (contro)riforma risponda ad intenti del tutto opposti? Ancora una volta la struttura (economica) determina la sovrastruttura? Ci si augura, naturalmente, che i risultati dell'Ocse-Pisa non ne risentano per il futuro, ma è certamente curioso constatare come si vada a mettere mano, da parte del governo, proprio nel segmento scolastico che appare più presentabile e competitivo nelle comparazioni internazionali.

Meraviglia, in proposito, la presa di posizione dell'ex ministro dell'Istruzione Luigi Berlinguer, che, sollecitato

su diversi argomenti dal "Corriere della sera" (16/09/08), dichiara: «La scuola elementare italiana funziona meglio di quella media e superiore perché non è stata contaminata da Croce e da Gentile, c'è un buon intreccio tra teoria e pratica. Separare teoria e pratica è stato il grande delitto». Proposizioni un po' stravaganti, verrebbe da dire, giacché la scuola qui maledetta è stata piuttosto la scuola elementare di Giuseppe Lombardo Radice, pedagogista mai sufficientemente ammirato per la considerazione che egli avuto per l'infanzia, la sua specificità e la sua scuola. L'attuale media (unica), come tutti sanno, è invece figlia legittima e benedetta del riformismo del primo centro-sinistra, ed ha costituito un traguardo coralmente perseguito dai diversi schieramenti politici. Se oggi essa è malata, come pare, il medico impietoso dovrà guardarsi bene dal ricercare eziologie parassitarie nell'innervamento crociano o gentiliano.

⁶ Molto si è detto e molto si è scritto sull'influenza dell'istruzione per una sana e necessaria mobilità sociale. Ma ciò che valeva per i decenni precedenti, sembra oggi perdere parte (rilevante) del suo significato. Svanaggio, merito e mobilità sociale appaiono in connessione assai differente rispetto al passato. La metafora spesso utilizzata dell'ex ministro della Pubblica Istruzione, Giuseppe Fiorini, della scuola come "ascensore sociale", ha certamente avuto una qualche fortuna sul piano dell'immaginario linguistico collettivo, ma nella realtà quell'ascensore sembra aver bisogno di molta manutenzione o di una radicale revisione. Molti affermano che forse si è rotto. Recentemente Michele Salvati è tornato sull'argomento in un intervento sul "Corriere della Sera" (14 agosto 2008), titolando appunto: "Se l'ascensore non sale". E citando gli studi di J. Golthorpe e M. Jackson, e la discussione che ne è seguita sulla rivista "Stato e Mercato", afferma: «L'istruzione dovrebbe essere il principale ingranaggio dell'ascesa sociale, ma non è così: sia perché i ragazzi provenienti dalle classi sociali più elevate "vanno meglio" a scuola; sia perché quando "vanno peggio", molto spesso essi ottengono posti di lavoro e posizioni sociali migliori di ragazzi provenienti da classi inferiori, ma con merito accertato maggiore». Una vecchia storia, dunque, che sembra tornata drammaticamente di attualità: anche se non era questo, naturalmente, l'obiettivo nefasto del volontarismo del riformismo pedagogico.

⁷ Condivido la preoccupazione e il giudizio del noto filologo classico Luciano Canfora sulle riforme volute dai due schieramenti politici che hanno retto in questi anni il paese: «La domanda da porsi, dopo anni di 3+2 è dunque: perché nessuno si muove, pur al cospetto di un tale fallimento? Perché condannare l'Università italiana (e di conseguenza la scuola) ad una sempre più rapida terzomondializzazione? I governi si alternano ma il disastro permane. Forse il proposito è che, nella generale deriva, tra le macerie dovute ad un malinteso democrazia, si creino da qualche parte "isole" di élite? Ben scavato, vecchia talpa!» ("Corriere della Sera", 3 luglio 2008). Appunto: ben scavato, vecchia talpa! Ed è proprio questa l'ipotesi che qui realisticamente e pessimisticamente si sostiene.

⁸ Cfr. H. Giesecke, *La fine dell'educazione. Individuo famiglia scuola*, trad. e cura di F. Mattei, Anicia, Roma 1990; vedi il par. «Le "scienze degli educatori" contro il bambino» (pp. 56-59) e molte di quelle considerazioni che tendono ad evidenziare come, nei luoghi culturali e formativi, sempre più si manifesti l'istinto di finalizzazione di azioni e riflessioni sugli attori-funzionari piuttosto che sui destinatari (gli alunni). Un esito che sempre più si è aggravato e che manifesta tendenze bulimiche.

⁹ Tra le polemiche estive è scoppiata anche quella relativa ai commenti del ministro dell'Istruzione on. Gelmini sui risultati dei risultati OCSE-Pisa tra le scuole del Nord e quelle del Sud. Nei settori presi in esame (lettura, matematica, scienze), questi i risultati aggregati (469/492, 462/498, 475/500), dove il primo numero rappresenta la media italiana, mentre il secondo la media dei paesi OCSE. Va notato, però, come i dati disaggregati mostrino un volto per nulla uniforme del pianeta istruzione italiano: le scuole del Nord Est risultano decisamente al di sopra della media OCSE (rispettivamente 506/505/520), e così pure le scuole del Nord Ovest (494/487/501). I dati delle Sud sono invece molto al di sotto (443/440/448), come pure quelli delle Isole (425/417/432).

Nella generale disattenzione sul problema, e nella particolare attenzione per le dichiarazioni del ministro Gelmini, scriveva crudamente il già citato ex ministro dell'Istruzione Luigi Berlinguer sull'«Unità» (29/08/08): «Esiste una questione meridionale nella scuola italiana? Temo proprio di sì (...). L'Europa non boccia l'Italia e i suoi quindicenni (...) ma boccia il Sud e le Isole, assai indietro rispetto alla media europea, mentre il centro-Nord la supera nettamente. Le fredde statistiche rivelano un fenomeno inedito: un abbassamento della complessiva qualità scolastica del Sud. Nel passato, in piena "questione meridionale" generale, un liceo o una scuola elementare di Napoli aveva in genere un livello analogo alle consorelle milanesi. Oggi non è più così». Una sottolineatura da non trascurare. E una presa d'atto senza reticenze. L'autonomia, e l'autonomia scolastica in particolare, saprà rimediare a queste differenze o sarà essa stessa fonte di nuove e incescose derive? La coscienza del problema potrebbe risultare di qualche utilità per la soluzione del problema stesso. La classe politica e il corpo docente non potranno prescindere.

¹⁰ Il riferimento è naturalmente alle lezioni di M. Foucault a Berkeley (1983) e che hanno trovato espressione fedele in *Discorso e verità nella Grecia antica*, Donzelli, Roma 1996. Attraverso un lavoro filologico ricostruttivo di indubbia finezza, l'autore francese ben contorna un frammento linguistico dalle radici antiche e dal potente senso metaforico-esistenziale oggi smarrito (vedi soprattutto il cap. IV «La parresia e la cura di sé»).

¹¹ Cfr. le belle pagine che al termine dedica M. Foucault in *Discorso e verità...*, cit., pp. 94-96. L'ascetismo cristiano da qui deriva, ma risemantizza il termine. Nel contesto greco-romano *àskesis* dice infatti addestramento ed esercizio pratico, il complemento naturale di *mathesis*, entrambi strumenti necessari della *técne tou biou*, dell'arte di vivere. Nulla di mistico, dunque. D'altronde, come ricorda Mario Manno nel suo *L'educazione come ascesi* (M. Manno, *La persona come metafora*, La Scuola, Brescia 1998), *àskesis* deriva da *àskéo*, che vuol dire costruire, lavorare con cura, forgiare, produrre con intenzione, con arte, ed *eskeménon*, nella cultura omerica, dice carro, trono, bassorilievo con figure danzanti. Nell'età di Pericle *asketés* (asceta) è infine l'uomo che esercita un'arte, una professione; e più tardi indicherà un atleta, fino a dire, nell'accezione corrente, un monaco (e in Filone ebreo colui che si esercita a mediare cose celesti). L'*àskesis* avrà trovato così un punto alto di esercizio, sforzo, allenamento, regola di vita. E *asketés* cederà ad *epistàmenos* il suo significato originario.