

Spazio e tempo nella relazione educativa

di Maria Rocchi

*“Dolce e chiara è la notte e senza vento,
e queta sopra i tetti e in mezzo agli orti
posa la luna, e di lontan rivela
serena ogni montagna...”*

Vorrei iniziare il mio intervento con questi versi della *Sera del dì di festa*, credo noti a tutti noi, perché mi sono accorta che più andavo avanti a riflettere sul tema che mi ero data e più questo paesaggio notturno comprendeva in sé molti degli elementi, se non tutti, che della mia riflessione facevano parte.

C'è una *chiara notte, una luna queta, che di lontan rivela*; è la metafora della luce che disegna le linee sia di questo particolare paesaggio sia di questo momento sospeso, non una luce piena, solare, rischiarante ed ordinatrice, ma una luce lunare che esalta il chiaroscuro e il gioco delle ombre.

Dice Jan Starobinski: *“l'ombra ha certo il potere di farci abbandonare tutte le prede, per il solo fatto che è ombra e che suscita in noi un'attesa senza nome...”*¹; quindi ombra e luce, tranquillità e serenità, attesa e lontananza.

Heidegger fa un passo avanti, quando occupandosi della metafisica della luce, struttura il passaggio dalla luce alla radura, ossia a una immagine, la radura, che abbandona la contemplazione risonante del paesaggio e crea *uno spazio per ...*, uno spazio per la luce, ma nel quale la luce non regna sovrana. Questo passaggio è molto efficace perché, mentre nella nostra lingua le parole luce e radura hanno una lontananza semantica, in tedesco c'è una piena prossimità tra i due termini: Licht/Lichtung. Ma lascio la parola ad Heidegger: *“diradare qualcosa significa rendere qualcosa facile aperto e libero, per esempio liberare la foresta in un luogo dagli alberi. Lo spazio libero che così sorge è la radura, la Lichtung...la luce può appunto cadere nella radura, nel suo aperto e in essa lasciar giocare la luminosità con l'oscurità. Ma giammai è la luce che crea originariamente la radura... La radura è libera... per la luminosità e l'oscurità ...La Lichtung è l'aperto per tutto ciò che è presente e tutto ciò che è assente”*²

Gli elementi che vorrei evidenziare delineano caratteristiche particolari che sono per me importanti per cercare di comunicarvi il mio errare tra pensieri ed emozioni che il riflettere sulla relazione educativa mi suscita. Io mi occupo di spazio e di tempo, o meglio di spazi e di tempi, e il mio riflettere soprattutto su tempi storici e spazi geografici mi ha *ri-velato* quanto possa essere fondamentale nelle relazioni e a maggior ragione nella relazione educativa il riflettere su queste due categorie fondamentali. Non tanto in senso ontologico e filosofico, ma in un senso più esperienziale ed auto-riflessivo, per contribuire alla messa in atto di quello sguardo autoriflessivo che alla generazione di adulti a cui appartengo necessita.

I testi che vi ho proposto offrono al nostro pensare e al nostro sentire una messa in questione della supremazia del vedere, di quella vista che dice troppe cose allo stesso tempo, una messa in questione - si badi - non una subordinazione gerarchica, e le pongono accanto il chiaroscuro, l'ombra, la radura come altri possibili approcci al nostro rapporto con il mondo che modificano anche il nostro rapporto con il tempo. I versi di Leopardi ci offrono l'ossimoro di una chiara notte in cui tutto è quieto e le cose sono rivelate, non viste, da lontano; Starobinski associa all'ombra il potere di farci abbandonare le prede e del farci stare in attesa, Heidegger trasforma la luce in radura, in spazio che si crea per un desiderio di aperto, di accoglienza e di cura del manifestarsi delle cose in cui luce ed ombra non si cacciano reciprocamente, ma sono necessarie l'una all'altra in questo processo che s-vela e ri-vela le cose.

La radura mi è parsa la metafora ideale per parlare della relazione educativa dove una certa idea di spazio incontra una certa idea di tempo.

Da tempo vado pensando che ogni relazione, e qui la relazione educativa, necessiti di un particolare rapporto tra ombra e luce; sguardi troppo penetranti che oscillano tra controllo e simbiosi risultano spesso irrispettosi dell'altro e tendono a sottrarre all'oscurità naturale le esistenze: il gioco del chiaroscuro, forse, porta a non definire l'altro, a non inchiodarlo nelle descrizioni che sembrano prometterci sguardi in

¹ J.Starobinski, *L'occhio vivente*, Torino 1975

² M.Heidegger, *Tempo e essere*, Napoli 1980

piena luce. Eraclito affermava che “*la vera natura delle cose ama nascondersi*”³. Nella radura, più importante della luce è il fare spazio e coltivare la distanza.

La luna di Leopardi *di lontan rivela* come se solo in quanto vista da lontano e dunque intra-vista e rivelata la natura possa offrirsi.

Questo potrebbe farci riflettere sul come aver cura della impenetrabile alterità dell'altro, e supporre come anche gli altri esseri umani siano territori inaccessibili di cui possiamo solo avere mappe.

Ma nella relazione educativa non solo dobbiamo disegnare le mappe dell'altro, ma disegnare mappe di territori che possano essere usate dai “nuovi nati” per avventurarsi in quel mondo già formato al quale nascono come stranieri, per permettere loro di apprendere ad aver cura di un contesto che gli sopravvive per continuare a renderlo un luogo adatto alla vita delle generazioni future.

Ciclicamente ogni generazione deve passare il testimone ricordando ai nuovi che tutti veniamo al mondo sentendoci s-paesati e tutti desideriamo trovare modi per sentirci a casa, ma che questa dimensione di spaesamento è ineliminabile dalla nostra avventura umana. Allora la scommessa è chiederci, per noi e per loro, che cosa significhi “sentirsi a casa” sulla terra nella modalità dell'estraneazione.

Ex-sistere: l'esistenza è uno stare fuori, un esporsi, un giocare fra dentro e fuori, e importante è apprendere a elaborare il conflitto che si vive sui margini, sui limiti.

Anche ex-ducere indica un fuori, un portare fuori l'altro o se stesso, condurre/condursi nei sentieri dell'esistenza che ricorsivamente creano le nostre mappe e da esse sono create.

Allora immagino che forse un educatore sia soprattutto qualcuno che accompagna, che non passa al tuo posto, ma viene con te portando nella bisaccia la sua auctoritas, e questo peso lo trasforma in colui che è in grado di fornire sostegno per la buona riuscita del cammino intrapreso, che avvia un processo sul quale non decide direttamente, ma sul quale cerca di influire, che mostra l'importanza della sosta e dello s-guardo.

La radura può diventare, in questa descrizione, metafora dell'educazione come spazio reso libero per trovare la misura di un “fare che crea”.

Gli indiani d'America aspettavano di veder crescere un bambino prima di dargli un nome, oggi noi pensiamo che tutti possano diventare tutto, abbiamo perso l'ascolto, non sappiamo più sentire cosa risuona nell'altro, non siamo disposti a “*scoprire sotto le pietre il segreto delle sorgenti*”⁴.

Nello stesso tempo, quando si entra in relazione con il nuovo rappresentato da ogni nuovo nato, si dovrebbe essere disposti a mettere in atto un processo di conoscenza e di ri-conoscenza, conoscenza dell'altro e ri-conoscenza di se stessi: un processo co-evolutivo nella consapevolezza della differenza gerarchica di responsabilità e autorità.

Questo processo dovrebbe far emergere l'importanza del gioco tra spazio interno e spazio esterno, in cui la radura diventa anche una dimensione dell'esistenza: un imparare a fare spazio anche dentro di noi, per conoscere, ri-conoscere, avere cura, dove i due spazi possano incessantemente incoraggiarsi nella loro crescita, diventare con-sonanti e ri-suonanti: “*Il mondo è grande, ma dentro di noi è più profondo del mare*” recita un verso di Rilke. È spesso lo spazio interno che dona significato allo spazio esterno che lo fa risuonare in noi, e attraverso la risonanza elimina le frontiere che costruiamo nei nostri paesaggi mentali e ci permette di trasformare le frontiere in limiti e confini che, come ben sapevano i greci, sono i punti in cui qualcosa non finisce, ma inizia la sua essenza.

Questo gioco può creare l'osservatore che collocandosi sulla distanza si sente comunque empaticamente, non simpateticamente, legato a ciò che osserva.

E il tempo?

Il tempo serve a far lavorare tutti i paradossi che abbiamo attraversato fino ad ora, a evidenziare come l'esistenza sia innanzitutto un processo nel tempo, un essere nel tempo, e come l'educazione in questo contesto possa trasformarsi nella metafora della vita, anch'essa puro divenire, un obiettivo in sé in quanto processo.

Ma di che rapporto con il tempo ha bisogno una relazione educativa?

Forse di quella quiete propria della luna di Leopardi, della lentezza di Heidegger necessaria per disboscare, dell'attesa di Starobinski che crea il chiaroscuro e ci fa mollare la preda.

Attendere. E mentre si attende sviluppare la consapevolezza che ciò che accade nella relazione educativa, quel tre che in ogni rapporto è il risultato di uno più uno, non sarà mai interamente verificabile

³ Eraclito, fram.123

⁴ M. Yourcenar, *Le memorie di Adriano*.

nell'immediato, ma si trasformerà in un frutto a lenta maturazione, l'attesa nell'accettazione della irriducibile discontinuità tra i nostri atti e il loro risultato.

E di che tempi ha bisogno il mettersi in relazione come adulti con i nuovi nati?

Di tutti i tempi: passato, presente, futuro.

Ma è lo stato del presente dell'adulto che fa la differenza, le relazioni che ha intessuto nel suo presente tra passato e futuro, il come si rapporta a quel presente del suo passato che ha davanti nelle nuove generazioni.

Spesso mi stupisco di come per molti adulti sia così difficile allontanarsi nel tempo per avvicinarsi ai giovani e mostrare come l'adulto, in carne e ossa, che si relaziona con loro, sia anche il risultato delle vicende che quella stessa persona ha attraversato negli anni in cui aveva la loro età; come non riescano a riconoscere al di là dei cambiamenti le eterne invariabili della giovinezza, le stesse che anche loro hanno attraversato, e a considerare comunque la giovinezza, in qualunque luogo e in qualunque tempo la si viva, una età in cui il nuovo è sempre all'erta.

“Gli esseri umani non sono nati per morire, ma per incominciare” ci ricorda Hannah Arendt.

Il paradosso è che per incominciare i nuovi hanno bisogno anche di ciò che è alle loro spalle e di cui sono portatori gli adulti che li circondano.

Il passato è una cosa da maneggiare con molta cura, perché si rischia di vincolare i giovani solo ad alcuni aspetti della tradizione, mentre è necessario esporli alle differenze, a riconoscere all'interno di una stessa tradizione l'irriducibile molteplicità di punti di vista alternativi e conflittuali, a scoprire che è andata così, ma poteva andare in un'infinità di altri modi.

È difficile trattenere i giovani nei territori della memoria, lo si può fare, a volte, tentando di creare un cortocircuito con il futuro attraverso la promessa, ipotecando nel presente il passato per un avvenire che non conosciamo, firmando un assegno in bianco per tutte le situazioni che faranno parte di un futuro imprevedibile.

Ma bisogna assumersi la responsabilità di questa promessa (nell'etimo di responsabilità c'è la radice *sponsio* che significa appunto promessa) e rendere chiaro ai giovani che *“la nostra eredità non è seguita da nessun testamento”*, secondo il noto aforisma di René Char, e che quindi anche loro devono assumersi la responsabilità piena di un nuovo uso di quella eredità.

Nelle istruzioni per l'uso dovrebbero mettere anche la speranza, la speranza come atto di conoscenza che alimentandosi di tradizione e memoria è in grado di trasformarle in progettualità per il futuro. E la nostra speranza?

È scorante, fa male al cuore constatare come quando si è nell'età di immaginare, i più non sanno dire come e perché si immagina, e quando se ne diventa capaci, i più smettono di immaginare.

Del resto, come ci ricorda Emily Dickinson:

*“I modi sono due del maturare
uno è visibile
e la sua forza rotea come sfera,
finché il frutto vellutato
a terra cade, carico d'aromi.
L'altro, più intimo,
è tormentato nel mallo.
Solo i denti del gelo
lo dissertano nell'aria
dell'ultimo Ottobre”*