

## L'emergenza dell'Alterità: a scuola, per una nuova etica di liberazione

## The emergence of Alterity: at school, for a new ethic of liberation

**Eleonora Zorzi**

Università degli Studi di Padova

**Lucia Gecchele**

Istituto di Istruzione Superiore S. Ceccato, Montecchio Maggiore (VI)

*The emergency period that we are globally experiencing has centralized some reflections concerning broad aspects of social and cultural life; in particular, it questioned the educational and pedagogical aims of a complex system such as the school. We reflect on the urgency of some re-meanings: a repositioning of what is recognized as "other", as a point of view necessary to create perspective; and of what is considered "distance" as a fundamental factor for respecting the human condition. The urgency has repositioned the emergence of otherness (as needed for recognition, thanks to a virtuous and perspective distance). School is an educational place that – in a ceremonial dialogic exchange – must make this call its own, in its existence as real and concrete space, in its promotion of a new ethic of liberation.*

### Keywords

**alterity, distance, perspective, ritual gifts, dialogue**

Il periodo emergenziale che stiamo globalmente vivendo ha centralizzato alcune riflessioni che riguardano ampi aspetti della vita sociale e culturale; in particolare ha interrogato le finalità educative e pedagogiche di un sistema complesso come la scuola. Si riflette sull'urgenza di alcune ri-significazioni: un riposizionamento di ciò che viene riconosciuto come "altro", come punto di vista necessario per creare prospettiva; e di ciò che viene considerata "distanza" come fattore fondamentale per il rispetto della condizione umana. L'urgenza ha riposizionato l'emergenza dell'alterità (come bisogno di riconoscimento grazie ad una distanza virtuosa e prospettica) e la scuola è luogo educativo che – in uno scambio cerimoniale dialogico – deve fare propria questa chiamata, nel suo esserci come spazio reale e concreto, nel suo promuovere una nuova etica di liberazione.

### Parole chiave

**alterità, distanza, prospettiva, dono cerimoniale, dialogo**

Attribuzioni: ad entrambi gli autori si deve il concerto delle idee e lo sviluppo della riflessione; fattivamente al primo autore sono attribuibili i paragrafi 1, 4, 5; al secondo autore i paragrafi 2, 3.

## 1. Introduzione: un'emergenza che riposiziona

“La riflessione insieme con l'azione sono indispensabili, se non si vuole fare lo sbaglio di scindere il contenuto dalla forma storica, propria dell'essere umano, [...] siamo convinti che la riflessione, quando è autentica, conduce alla pratica. D'altra parte, se ci troviamo già nel momento dell'azione, questa diventerà un'autentica prassi se il sapere che ne deriva si fa oggetto di riflessione critica” (Freire, 2002, p.52).

L'invito di Freire sembra calzante in un momento – l'imminente riapertura nazionale delle scuole – in cui l'azione sta prendendo il sopravvento e ha necessità di diventare anche oggetto di riflessione critica per trasformarsi in autentica prassi.

Il periodo emergenziale che abbiamo vissuto e che stiamo globalmente vivendo ha sicuramente posto in essere e centralizzato alcune riflessioni. In particolare, l'emergenza Covid-19 ha interrogato nei mesi scorsi, e prosegue in questo settembre, le finalità educative e pedagogiche di un sistema complesso come la scuola, le conoscenze necessarie per poter svolgere al meglio la professione dell'insegnante e le pratiche educative e didattiche che negli “spazi” scolastici si sono svolte o si svolgeranno<sup>1</sup>.

La scuola, nella sua realtà di rete e locale, i pedagogisti, nella loro riflessione teorica ed empirica, gli insegnanti, nella loro professionalità calata nel quotidiano e nelle relazioni, sono partecipanti fondamentali nella discussione di tali questioni. Occorre che la scuola riposizioni le sue priorità e finalità educative, che i pedagogisti le sostengano con i propri lavori, che gli insegnanti le manifestino con coerenza e vocazione nel loro operato, soprattutto adesso nella ripresa.

Durante il *lockdown* la tecnologia, nelle sue forme più varie, si è mostrata come una grande ricchezza che ha permesso di andare avanti in un momento in cui tutto all'improvviso ha smesso di essere scontato. Ci si è inventati un modo diverso di fare scuola e di interagire. Ma può questo modo sostituire quella che è la classe? Lì dove la tecnica arriva a liberare l'individuo dalla presenza dell'altro, non rischia la società di non esistere più, riducendosi a un insieme di elementi atomisticamente relazionati in un unico mondo connesso e informatico? Il rischio è un eccesso di digitalizzazione - come se la tecnica e lo strumento fossero il fine e lo scopo (Galimberti, 1999) – e la preoccupazione è la totemizzazione delle tecnologie, il cui uso, se incontrollato, isola nel presente e paralizza il pensiero (Meirieu, 2019,

1 La centralizzazione delle questioni educative e pedagogiche è a volte un sottotesto implicito contenuto non solo nelle indicazioni operative e nei regolamenti per il contenimento della diffusione del virus SARS-COV-2, ma anche negli interventi pubblici di una classe politica che a volte sembra non coniugare azione e riflessione.

p. 9). Il periodo storico in cui stiamo vivendo – che in diversi ragionamenti viene definito ipermodernità (De Cesaris, 2016) – si fonda sul superamento di alcune caratteristiche che erano invece fondamentali nella modernità, in particolare la *prospettiva* e la *distanza* (De Cesaris, 2016, p. 139)<sup>2</sup> e questo, durante il *lockdown* – nella sincronizzazione permanente dei dispositivi, in una distanza “annullata” dall’eliminazione della presenza – è emerso ancor più chiaramente.

Eppure chi, pur nel tragico e improvviso arrestarsi della propria quotidianità, non vi ha scorto un’antica bellezza? Si è potuto rispolverare quelle dimensioni che la legge della contemporaneità ipermoderna usualmente aborre, ma che tanto preziose restano per l’esistenza di ognuno: il tempo di guardarsi attorno, la pazienza di ascoltare, il desiderio di interrogarsi e - nel bene e nel male - la condivisione di punti di vista, per cercare di comprendere una realtà che a volte è sembrata e sembra incomprensibile. Urgono però alcune ri-significazioni: un riposizionamento di ciò che viene riconosciuto come “l’altro” - non tanto come portatore sintomatico o asintomatico di malattia, ma come punto di vista necessario per creare prospettiva (contrastando un rischioso appiattimento) – e di ciò che viene considerata “distanza” – non tanto come distanziamento di sicurezza<sup>3</sup>, ma

- 2 In particolare, la *a-prospettività* contemporanea sembra dovuta al dominio di un modello informazionale puramente quantitativo e privo di orientamento (Han, 2015), che realizza una sorta di “inconscio connettivo” in cui un ente tecnologico – non ben definito – ci conosce meglio di quanto non conosciamo noi stessi (Cardon, 2016), in cui il dato quantitativo appare neutro e linearmente interpretabile da una tecnologia al di sopra dei punti di vista. Una delle caratteristiche fondamentali della prospettiva è di avere un punto di fuga (De Cesaris, 2016, p. 146): l’assenza di prospettiva quindi mette tutto sullo stesso piano-unico, plasmando una società in cui tutti sono assolutamente uguali e privi di differenze, di specificità, di identità. *L’abolizione della distanza* (spazio-temporale) è un altro aspetto centrale e onnipresente dell’ipermoderno (incarnato al massimo grado dalle forme di messaggeria istantanea che permettono una comunicazione globale e immediata, e da tutte le piattaforme web che nel “distanziamento” consentono di annullare la categoria stessa di “luogo” come elemento necessario alla formazione e al mantenimento di legami sociali). Le distanze non hanno smesso di esistere, anzi sono aumentate in modo esponenziale con l’avvento della società globalizzata e con la necessità di un distanziamento-interpersonale raccomandato, semplicemente hanno smesso di essere rilevanti (o di esserlo nel modo in cui lo erano nella società pre-informazionale) (De Cesaris, 2016, p. 142).
- 3 Con prossimità, si riportano le parole di un’intervista al maestro Ezio Bosso (Huffington Post, 15/5/20): “Io sto cercando di fare le mie solite battaglie sorridenti con un cambio di lessico: un conto è il *distanziamento di sicurezza*, ma il distanziamento sociale è una brutta espressione. È pericoloso parlare di *distanziamento sociale* perché poi porta all’isolamento sociale e fa perdere l’umanità. Una delle nostre funzioni di uomini che si occupano degli altri è quella di dare sì delle regole, ma di ricordare a tutti che siamo nati per stare insieme, con i nostri dovuti momenti di solitudine”.

come fattore fondamentale per il rispetto e la comprensione della condizione umana. Han (2015, p. 11) ha parlato della “distanza” come fattore fondamentale per il rispetto, inteso come tonalità emotiva che consente di conoscere l’altro anche attraverso la mediazione della rappresentazione: nel momento in cui scompare la distanza, scompare anche la rappresentazione dell’oggetto, lasciando spazio ad un *medium* della pura presenza immediata, senza intermediari, completamente identificato con chi ne fruisce (o più drammaticamente viceversa). Si pensa quindi che la scuola dovrebbe consentire di ri-significare il concetto di “distanza”, riposizionare una “distanza virtuosa” intesa come rispetto di ciò che è Altro da sé, attraverso un processo di mediazione – quello di insegnamento-apprendimento – che interpretato come uno “scambio cerimoniale di doni” consenta un avvicinamento rispettoso che renda prossimi nella cura e prospettici nella comprensione.

Alla visione funzionalista dell’educazione conviene sostituirla con una antropologicamente molto più ricca, aperta alle dimensioni della costruzione della propria identità all’interno di un mondo plurale, nel quale è necessario imparare anche a convivere e ad assumere la responsabilità sociale, etica, politica del suo miglioramento (Mario Monti in Fiorin, 2008, p. 202).

Senza demonizzare ogni aspetto e accogliendo una razionalità organizzativa, sembra di poter affermare che la scuola debba decolonizzare il suo territorio dalle strette maglie di una cultura neoliberale utilitaristica, per riscoprire il significato di una libertà propria, per poter essere luogo di promozione di libertà per tutti.

L’ipermodernità sembra esigere molto dalla scuola; non chiede alla scuola di rispondere con una pletora di insegnamenti aggiuntivi, ma un modo di insegnare e di vivere che faccia propria l’esigenza primaria di ogni educazione futura: ossia formare persone capaci di resistere all’onnipotenza delle pulsioni, dell’immediato (come non-mediato), di pensare con la propria testa discutendo con le teste altrui, di impegnarsi insieme per un bene comune (Meirieu, 2019, p. 181), ritrovando la distanza di una mediazione, la prospettiva di uno sguardo Altro che permetta di decentrarsi, per comprendere poi anche se stessi. L’urgenza del Covid-19 ha riposizionato l’emergenza dell’alterità (nel suo bisogno di riconoscimento grazie ad una distanza virtuosa e prospettica) e la scuola è il luogo educativo che primariamente deve fare propria questa chiamata, nel suo esserci come spazio reale e concreto, nel suo promuovere una nuova etica di liberazione.

## 2. (Ri)scoprire e rispettare l'alterità: una distanza che crea prospettiva

C'è un altro e ci sono altri dinanzi a te, anche tu in fondo sei per fortuna abbastanza ignoto a te stesso, c'è tutto un carico di incertezza e aleatorietà verso cui aprire ponti, non prevedibile, che caratterizza le relazioni interumane e quella che ciascuno tiene con se stesso, c'è un altro che è lì per apprendere, per chiarirsi e comprendersi, per gettare altra luce sul mondo, alla luce della cultura e del sapere. Ma chi è questo altro? E io a mia volta, chi sono? (Conte, 2017, p. 7).

La necessità della valorizzazione “dell'altro” non può che essere sinonimo d'identità e di generatività, a negazione del paradosso della differenza senza identità che connota la contemporaneità ipermoderna. Da ciò nasce la necessità di recuperare l'incontro con ciò che esercita una “resistenza”, che non si piega all'omologazione e al conformismo, che provoca il “fastidio” dello scontro: il limite dell'esserci dell'altro.

“Senza uomo non c'è mondo, solo cosmo” insegna Dussel (1992), centrando la questione filosofica della liberazione sull'alterità e proponendo la “prossimità” – l'originaria prossimità – come paradigma da sposare per poter parlare di un nuovo sistema in cui i problemi della modernità (o ipermodernità) possono essere affrontati e gestiti seriamente.

È a partire dalla prossimità [...] prima della verità dell'essere, che veniamo alla luce del mondo, quando appariamo, quando nostra madre ci partorisce (Dussel, 1992, p. 68).

Prima dell'essere, per Dussel c'è quindi la realtà dell'Altro; prima di ogni cosa s'impone la responsabilità per il prossimo, per il debole, per colui che ancora non è stato ascoltato nella Storia. È una responsabilità che dev'essere sentita sia da parte di “colui che procrea uomini nuovi” (i genitori) sia da parte di chi si adopera per creare sistemi nuovi (che Dussel identifica negli eroi e nei maestri liberatori). La relazione faccia-a-faccia della “prossimità” si pone come punto di partenza e insieme di arrivo per l'uomo, il cuore in cui è in gioco quella reciprocità a cui siamo costitutivamente chiamati. Il rischio per eccellenza del nostro tempo è quello di una “alterità equivoca”, di una relazione inautentica, di un surrogato utile al sistema: al posto di una relazione reciprocamente coinvolgente e stimolante alla generatività di cui dovrebbe essere portatrice la differenza, ci si abitua – e spesso rassegna – alla mutua compensazione egoistica.

In un tempo in cui ci invade e pervade lo slogan del “distanziamento sociale” (o meglio del “distanziamento di sicurezza”), la riflessione di Dussel provoca a un cambiamento, a una riflessione Altra, con il fondamento dell'avvicinarsi come atteggiamento essenziale di crescita, come necessarietà

del “farsi prossimo” per l’uomo. Ci vuole una “giusta distanza”. Bisogna che l’impegno educativo non sia né vorace, né troppo disinvolto: un’attenta presenza nei confronti di ciò che è, una disponibilità vigilante verso ciò che verrà, un’inventività laboriosa e ricca di immaginazione, un’accoglienza benevola ed esigente, lo sguardo affettuoso e pudico allo stesso tempo. La tenerezza in qualche modo (Meirieu, 2019, p. 88). Occorre quindi sostenere ciascuno nell’acceptare di liberarsi dal narcisismo, per provare piacere a lavorare con gli altri, a comprendere il mondo, a uscire da sé e andare insieme ad altri incontro alla realtà (Crawford, 2016). L’incontro con l’alterità diventa dunque anche il fondamento di una scuola inclusiva che attiva ad ogni livello scolastico pratiche di ricerca dell’eterogeneità sociale e generazionale, incontri tra persone che – nonostante le diversità – devono imparare a rispettarci, a lavorare ed aiutarsi reciprocamente, a costruire la società (Meirieu, 2019, p. 248).

Come può crescere un ragazzo se non scopre che gli esseri umani hanno spesso interessi e punti di vista divergenti? Come può crescere se queste diversità non sono rese esplicite? Come non vedere che evitare continuamente qualunque ferma opposizione e cedere a permanenti compromessi, rischia di lasciare i ragazzi in balia dei loro desideri di onnipotenza? La pedagogia che non si immerge e non tiene a fondamento tale incontro, diventa “prigioniera del cosiddetto pensiero unico” (Ferroni, 2015, pp. 50-51) che pare militare per evitare ogni fatica, ogni asperità, facilitando e semplificando, evitando il rapporto formativo con l’alterità e la resistenza dei contenuti culturali. L’esperienza necessita di una forte implicazione personale, comporta la fuoriuscita dalle esperienze usa e getta della vita quotidiana e questo richiede esercizio, richiede un soggetto attivo, capace di connettere elementi distanti, resistenti, altri rispetto all’orizzonte cognitivo ed emotivo abituale. Reclama un soggetto (insegnante, allievo) capace di tradizione, e al tempo stesso capace di consegnare oltre (Conte, 2017, p. 83). Se vogliamo una generazione che si prenda cura dell’ambiente è necessario incoraggiare una relazione profonda con il mondo intorno a noi (non solo con gli schermi); in questo modo impariamo che non siamo separati da ciò che ci circonda, ma partecipanti attivi del suo stesso processo e della sua evoluzione. L’esercizio dell’*habitus* allora è tornare a capire oltre sé, per ri-conoscere ciò che è altro, quindi amare e infine curare, abitando il mondo con coscienza e libertà (Guerra, 2019).

### 3. Abitare la condizione umana: a scuola per una nuova etica di liberazione

Il monito dusselliano invita a riflettere sul fatto che il cambiamento di sistema di cui c’è bisogno non verrà da una cultura liberale e consumistica,

imperniata sull'ego che costantemente si autoriproduce, ma ha bisogno di un'alterità come prossimità, realtà antecedente alla propria stessa identità. La natura infatti insegna che nasciamo dall'altro, costitutivamente precedente al nostro Io; una legge da cui non possiamo prescindere. Riposizionare al centro l'incontro con l'altro è rimettere al centro il sapere autentico, con la novità che porta con sé l'improvvisazione della relazione (Bertinetto, 2016; Zorzi, 2020), con la sua imprevedibilità e unicità. Senza tale fondamento etico di liberazione, non si può affermare di conoscere e abitare la condizione umana, condizione fatta di fragilità e incompiutezza, come direbbe Freire (2002). Dovrebbe essere questa una priorità educativa della scuola, una priorità tesa a costruire un racconto capace di generare visioni complesse in cui l'umano è riconosciuto come parte di una storia più ampia; ma dovrebbe esserlo anche l'insegnamento dell'identità terrestre, come destino planetario che interconnette e rende intersolidali (Morin, 2004, pp. 92-93).

Liberare il pensiero e il nostro abitare il mondo dallo sguardo omologante della cultura neo-liberale e consumistica significa sviluppare una nuova prospettiva, che vada oltre la "prospettiva della modernità occidentale" e allo stesso tempo oltre la a-prospettività dell'ipermodernità che nell'assenza di prospettiva tutto appiana. Dussel a tal proposito, introduce il problema di una *quotidianità acritica*, un incedere di logica matematica ferrea, causale, determinata, autoreferenziale che non basta.

Il modo quotidiano di essere circondati da prodotti non è, come lo proponeva il pensare moderno del cogito, un vedere teoricamente gli enti (un *bios theoretikos* direbbero i greci), dove l'uomo esplicitamente si domanda cosa siano le cose. Il modo primo di far fronte ai prodotti, dentro la quotidianità, è un usarli all'interno della dinamica della vita pratica (un *bios praktikos*), esistenziale, di tutti i giorni. In questa maniera il mondo quotidiano degli enti, prodotti, ci circonda quotidianamente [...] Il modo quotidiano si oppone al modo critico di affrontare il mondo (Dussel, 1992, p. 91).

Questa a-criticità è un atteggiamento definito da Dussel "ingenuità primaria", per cui l'uomo oggi si considera critico nei confronti "dell'ingenuità dell'uomo primitivo o selvaggio dell'America latina" (o della donna) ritenendo ingenuamente che la sua cultura sia quella giusta e autorevolmente universalizzata e universalizzabile (Dussel, 1992, p. 92). Eppure in questa quotidianità una cosa si distingue e "si staglia sul nostro sistema di strumenti, come una libertà che interpella e che provoca" (Dussel, 1992, p. 104) e che intende appunto resistere alla totalizzazione strumentale: è il volto di un altro uomo, la voce di un altro pensiero; non si tratta di un qualcosa, è qualcuno che ci rimanda a una vocazione trascurata, alla pros-

simità originale e al naturale bisogno di ‘avvicinarsi’ (Dussel, 1992, p. 68). Il pensiero critico – inteso come momento di una pratica educativa finalizzata alla liberazione poiché desidera trasformare la società esistente attraverso le azioni coscienti degli uomini – consente pertanto agli individui di riappropriarsi dei fondamenti della propria identità e formazione, ossia della capacità di agire razionalmente liberandosi dalle forze eteronome, nel senso della trasformazione di sé e degli altri nella direzione della giustizia e dell’emancipazione sociale (Conte, 2017, p. 21). Attraverso pratiche sociali e collettive la libertà viene interiorizzata come pensiero, desiderio, progettualità e consente di emanciparsi nella trasformazione del reale; è una conquista che esige una ricerca permanente e che esiste solo nell’atto responsabile di colui che la realizza (Freire, 2002, p. 32).

Mai come oggi, tempo in cui la fragilità e la precarietà non possono essere risolte accettando passivamente dei protocolli, l’accompagnamento esigente di un insegnante risulta fondamentale. La pratica della problematizzazione con gli allievi offre strumenti per imparare a concettualizzare, a costruire modelli, a comprendere un contesto, a collocarsi nella storia e accedere a saperi (Meirieu, 2019, p. 53). Come direbbe Freire (2002), si tratta di “coscientizzare”, di prendere coscienza come processo di liberazione per un pensiero critico che consenta un reale abitare il mondo per trasformarlo, immergendosi nella condizione umana. L’educazione allora si conferma e ripositiona come “problematizzante”, come quel processo che insieme alla presa di coscienza, permette di contrastare la disumanizzazione perché pone a questione il rapporto degli uomini con il mondo (Freire, 2002, p. 67): uomini come “corpi coscienti” e coscienza come “coscienza in rapporto intenzionale con il mondo”.

Il discorso ci riporta all’autentica tradizione socratica, non però di un Socrate “maestro di valori”, ma di quel particolare filosofo turbato da un’Atene che va dimenticando i valori tradizionali per inseguire il denaro; il maestro che sente la responsabilità personale di riportare l’attenzione dei suoi concittadini a quelle che sono le tradizionali virtù di giustizia su cui è fondata la città; che accetta il rischio di non essere accolto dai suoi giudici, per donare ai giovani un messaggio di liberazione, quel “conosci te stesso” che è in definitiva l’essenza della libertà<sup>4</sup>. Nella pratica problematizzante educatore ed educando sono entrambi ricercatori critici, fragili, consapevoli di sapere poco, innanzitutto di sé, e dunque entrambi inquieti perché animati dal desiderio di sapere di più; ciò che si realizza quindi è un’educazione in comunione, in cui ciascuno è soggetto, co-costruttore con i compagni

4 Infranca A. La pedagogia della liberazione di Enrique Dussel, *Kainos* - rivista telematica di critica filosofica, n.2 [<http://web.tiscali.it/redazionekainos/numero2/sezioni/emergenze/infra-duss.html>]

di ricerca della propria – prospettica – visione del mondo, che non può che realizzarsi attraverso la mediazione del mondo stesso (Guerra, 2019, p. 93). L'agire educativo è una pratica di liberazione e di ri-soggettivazione attraverso la cultura (Conte, 2017, p. 24). Sta alla scuola aiutare gli allievi ad accorgersi che gli apprendimenti realizzati non sono semplicemente strumenti utili (magari a superare gli esami o a rispondere alle esigenze del mondo del lavoro), ma un modo di prender parte alla storia dell'umanità in vista della sua emancipazione (Meirieu, 2019, p. 242).

#### 4. Insegnare ed apprendere come dono cerimoniale

La ragione di essere dell'educazione liberatrice [...] consiste veramente nel suo impulso iniziale di conciliazione. Cioè tale educazione comporta il superamento della contraddizione educatore/educando, in modo che ambedue divengano contemporaneamente educatori ed educandi (Freire, 2002, p. 59).

Per poter abitare finalità educative di coscientizzazione, pensiero critico, libertà di identità, di socialità, occorre esplicitare gli assunti che devono sostenere e argomentare le pratiche e le quotidianità che cercano di realizzarle. La meraviglia della contaminazione culturale risiede anche nel sorprendersi incontrando nel linguaggio e nelle riflessioni di discipline altre, prospettive e interpretazioni che illuminano di sfumature differenti oggetti di conoscenza che illusoriamente si credono noti. Dall'antropologia culturale e filosofica ad esempio (Mauss, 2002; Hénaff, 2018) si può cogliere la riflessione sul “dono cerimoniale”, come punto di vista da cui osservare il processo di insegnamento-apprendimento. Tale luce sembra ravvivare di tale processo gli aspetti del riconoscimento tra alterità, di impegno reciproco nello scambio, di finalità condivise a partire da punti di vista differenti, che nella relazione educativa consentono di tutelare il senso della cura e del rispetto.

Per Marcel Mauss (2002), il dono è una specie di ibrido che annoda dentro di sé libertà e obbligo, interesse e disinteresse, la cui essenza relazionale si esprime nella tripla obbligazione di dare/ricevere/ricambiare; è un dono cerimoniale<sup>5</sup> con caratteristiche proprie, interessanti e generative per

5 Il filosofo M. Hénaff (2018) consente – tramite un incrocio fecondo tra filosofia e antropologia – di riconoscere la polisemia delle forme di dono e di reciprocità; egli differenzia nettamente tre forme di dono: a) dono cerimoniale, sempre pubblico e reciproco; b) il dono gratuito o oblativo che può essere privato o meno, ma ciò che conta è che sia unilaterale; c) il dono solidale che riguarda la solidarietà sociale e l'azione filantropica

una declinazione educativa. Appartiene all'ordine sociale e simbolico, consiste in una procedura, un processo di riconoscimento pubblico reciproco, attraverso dei beni e finalizzato a creare o rafforzare l'alleanza tra gruppi umani all'interno delle società "segmentarie" (prive di uno Stato garante del riconoscimento di ciascuno). Tale procedura "cerimoniale", significa prima di tutto che ci si riconosce come esseri umani, come simili; poi che ci si accetta e ci si onora e soprattutto si manifesta il desiderio di creare un'alleanza per il tramite dell'oggetto – bene – donato, che è mediatore del riconoscimento accordato. Il dono pertanto consiste nel darsi a qualcuno tramite la cosa offerta che vale come "sostituto" (De Michele, 2019, p. 148). Tale occasione è luogo di manifestazione dello spazio pubblico e del politico perché "assume il legame sociale, lo ingloba e lo sublima in legame politico, cioè in una relazione intenzionale di associazione" (Hénaff, 2018, p. 77) nell'impegno a vivere insieme e a collaborare. Se il dono è questo procedimento di reciproco riconoscimento rivolto all'alleanza, esso richiede una risposta: è fatto per essere ricambiato, implica cioè che gli attori del patto si alternino nel gesto; si tratta di un "obbligo di replica" al quale non ci si può sottrarre "si ricambia un dono, come si restituisce una stoccata, non come si restituisce un prestito" (Hénaff, 2006, p. 198). Questo obbligo di replica è assimilabile ad una sorta di "non-indifferenza" che chiama a prendere parte, a prendere posizione, ad assumere un atteggiamento preciso nei confronti della realtà in cui si è immersi e che si sta costruendo, a scegliere, a decidere, a decidersi (Conte, 2017, p. 23).

Si l'on considère que la science économique standard est la cristallisation d'une vision utilitariste du monde – une vision, pour faire court, qui réduit toutes les questions à une seule: "à quoi ça (me) sert?" –, alors on voit bien comment cette conception du don est au cœur d'une approche anti-utilitariste des sciences humaines et sociales (Caillé, 2019, p. 10).

Senza una dimensione pedagogica lontana da ogni forma di utilitarismo e produttivismo, sarebbe ben difficile per il futuro, continuare ad immaginare cittadini responsabili, capaci di abbandonare i propri egoismi per abbracciare il bene comune, esprimere solidarietà, difendere la tolleranza, rivendicare la libertà, proteggere la natura (Ordine, 2016, p. 116). Si tratta di una visione del mondo – in particolare della relazione educativa - centrata sul dono, senza prospettiva di profitto (Ordine, 2016, p. 128). Riposizio-

(De Michele, 2019, p. 147). In questo scritto si propone di riflettere sul processo di insegnamento-apprendimento come dono-cerimoniale, che chiama e "obbliga" alla reciprocità di riconoscimento dell'Altro.

nare il processo di insegnamento-apprendimento come scambio cerimoniale significa valorizzare la relazione educativa come mediatore di riconoscimento e di singolarità dell'altro: si dona quel gesto, quel lessico, quella modalità didattica, e non un'altra, a quello studente, a quella classe, perché sono quello studente e quella classe, e non un'altra e viceversa nei confronti dell'insegnante. "Se i ruoli sono reversibili e intercambiabili non lo sono, al contrario, le persone che li incarnano. Ciascuno è insostituibile e non rimpiazzabile" (Conte, 2006, p. 52). Concepire il processo di insegnamento-apprendimento come un "dono" consente al donatore e al ricevente (nella reciprocità dello scambio) di assumere la giusta distanza che permette però allo stesso tempo di avvicinarsi all'altro, riconoscendolo e manifestando il desiderio di un impegno comune. Non è un burocratico "patto di corresponsabilità", è un umano "dono cerimoniale". Interpretare il processo di insegnamento-apprendimento come uno scambio cerimoniale, consente in qualche modo di sottrarre il "bene" donato all'urgenza della necessità e della funzionalità.

Nutrire e valorizzare questa interpretazione significa riposizionare la prospettiva relazionale che non è mai quindi solo un faccia-a-faccia ma implica sempre un "terzo" elemento che fungendo da mediatore consente di rapportarsi all'altro. In un'ottica di educazione problematizzante e quindi liberatrice, l'oggetto conoscibile non è il termine dell'atto di conoscenza di un soggetto ma è appunto il "mediatore" dei soggetti che conoscono, educatori ed educandi, che nella dialogicità educativa diventano entrambi soggetti di un processo in cui nessuno educa nessuno, poiché gli uomini si educano in comunione attraverso uno scambio relazionale e comunicativo mediato dal mondo (Freire, 2002, p. 69).

Non quindi una "pura presenza immediata", come quella che le tecnologie e la messaggistica istantanea hanno nutrito e nutrono, ma "un'autentica presenza-mediata". Mediata da un sapere, da un'attività, da una parola, da una discussione che consentano di vivere la distanza – insita nella mediazione – come una cerimonia del dono, che consentano, sfidandoci, di riconoscerci come esseri umani, di onorarci e di impegnarci per un vivere comune.

L'insegnante nel suo donare trasmette non solo sapere ma anche – e soprattutto – un rapporto particolare con il sapere: un rapporto con il tempo, con il desiderio, cioè un rapporto con il piacere. Il piacere di una scoperta graduale, con zone d'ombra che si andranno a chiarire, con sviluppi inattesi, con obiezioni o contraddizioni che si dovranno affrontare (Meirieu, 2019, p.199). Il dono cerimoniale è il desiderio – mai del tutto appagato – del piacere di ricercare la conoscenza, la verità, con umiltà, prudenza, distanza, prospettiva. Questo dono cerimoniale chiama in causa il "coraggio di cominciare", quel coraggio da cui anche la più elaborata pedagogia non potrà

esonerare nessuno. La pedagogia può solo offrire l'ambiente più ricco e stimolante possibile, sviluppare una rete di relazioni che favorisca la fiducia in sé e la coscienza dell'importanza degli apprendimenti, esortare l'altro a crescere, a scambiare ciò che è suo, a donarsi per farsi riconoscere, ma senza costringerlo, né farlo al suo posto (Meirieu, 2019, p. 166).

Se Sartre ne *L'esistenzialismo è un umanesimo* diceva che l'uomo è condannato ad essere libero – condannato perché non si è fatto da solo, e libero perché una volta gettato nel mondo è responsabile di tutto quel che fa – noi siamo tentati di dire che l'uomo è chiamato a farsi tale attraverso il libero esercizio della cura di sé e dell'altro la cui personale ed irripetibile declinazione nessuno ha scritto (Conte, 2006, p. 100).

Il vero insegnamento si gioca quindi nelle situazioni in cui si rende possibile l'incontro autentico, sostanzialmente imprevedibile, tra gli esseri umani, situazioni in cui la dialettica tra l'intenzione del soggetto e la resistenza dell'oggetto (dono) rende possibile la costruzione dell'intelligenza, costringendo il primo ad abbandonare ogni velleità di onnipotenza e a entrare in un dialogo in cui nessuno detta legge agli altri. Nessuno elargisce e – basta – contenuti, programmi, modalità ma si cerca in dialogo di costruire un processo di insegnamento-apprendimento che valorizzi la sua natura di scambio e che esprima coerentemente la pedagogia che rappresenta.

## 5. Conclusione: una didattica del possibile per risignificare

Come insegnanti, quindi, quali finalità tenere salde e cercare di manifestare nelle relazioni e nelle pratiche, affinché l'azione sia sempre ancorata alla riflessione per generare prassi? Quali doni offrire nello scambio cerimoniale?

Accettare la necessità di un'etica di liberazione che germini coscienze e autonomia, attraverso prassi collaborative e dialogiche (Freire, 2004) può significare in qualche modo accettare anche la fallibilità dell'agire non-predicibile. La distanza e la prospettiva che nutrono la possibilità di riconoscere l'alterità e di confrontarsi e scontrarsi con essa per costruire e trasformare il mondo, lasciano necessariamente “spazio” – fisico e intellettuale – al non-noto, all'opportunità, alla libertà e perché no, a volte, anche al rifiuto, perché una relazione non si crea per dovere professionale né si apprende in un corso di formazione (Conte, 2006, p.183). Non si controlla con logica scientifico-matematica l'esito di un processo complesso e umano come l'educazione, un processo che da sempre – per quanto si cerchi di significarlo quantitativamente e di renderlo attendibile sperimentalmente – sfugge ad ogni utilitarismo produttivo e inciampa negli occhi, nei sorrisi (anche

dietro le mascherine), nei corpi di chi quella relazione la vive e la nutre. Lavorare per lasciare l'alterità emergere, significa ridiscutere anche quel concetto di "utilità" a favore di ciò che il paradigma della razionalità liberale definisce "inutile": percorsi interrotti, dialoghi inconcludenti, domande senza risposte, silenzi, spazi, tempi vuoti, che consentano uno smarrimento che non ha nulla di immediatamente produttivo, ma tutto di prospetticamente generativo.

Il massimamente utile è l'inutile. Ma esperire l'inutile, questa è per l'uomo odierno la cosa più difficile. Qui 'l'utile' è inteso come ciò che è impiegabile praticamente e immediatamente per scopi tecnici, per ciò che provoca un effetto, con cui io posso amministrare e produrre. Si deve vedere l'utile nel senso del salvifico, vale a dire, in quanto ciò che fa rivivere l'uomo a se stesso (Heidegger, in *Ordine*, 2016, p. 100).

Occorre rinnovare l'invito a portare in aula una didattica "possibile" e "del possibile", che progettata attraverso attività collaborative, di significazione del mondo, di discussione, consenta a ciascun partecipante (educatore/educando) di soppesare il proprio dono e il proprio contributo (dare/ricevere/restituire) nel costruire prospettiva con i compagni, con l'educatore, con il tema dell'attività, della discussione.

L'ordine delle cose esistenti tende all'autoconservazione, a riprodurre il proprio status; dunque ogni possibilità che da esso promana, fosse anche riformatrice o trasformatrice, coopera al suo mantenimento (Conte, 2017, p. 22): l'etica di liberazione sogna una discontinuità netta con l'ordine esistente, che si apra come condizione di sviluppo di una criticità cosciente che dia forma a possibilità inedite di educazione, società, cultura. Questa discontinuità, questo fastidio, questa rottura, può manifestarsi nelle imperfezioni, nelle aspettative disattese, negli imprevisti: l'imperfezione ci insegna a vedere le cose non solo per quello che sono, ma anche per quello che potrebbero essere (Pievani, 2019, p. 48). Le emergenze, le crisi, sono le fragilità che consentono all'immaginazione di andare oltre ciò che si dà, figurando scenari altri, nuovi orizzonti di senso: il possibile è più vasto del reale (Pievani, 2019, p. 85), occorre però affinare gli strumenti estetici, affettivi, critici per vedere e prendere coscienza di queste possibilità completamente inedite; per imparare ad abitare la prospettiva da cui provare ad osservarle, la giusta distanza, affinché nel rispetto e nello scambio possano prendere corpo ed essere esperite.

Solo la consapevolezza di essere destinati a vivere nell'incertezza, solo l'umiltà di considerarsi esseri fallibili, solo la coscienza di essere esposti al rischio dell'errore possono permettere di concepire un autentico in-

contro con gli altri [...]. Accettare la fallibilità della conoscenza, confrontarsi con il dubbio, convivere con l'errore, non significa abbracciare l'irrazionalismo e l'arbitrio. Ma significa, al contrario, [...] esercitare il nostro diritto alla critica e sentire il bisogno di dialogare anche con chi si batte per valori diversi dai nostri (Ordine, 2016, p. 193).

Pensare una didattica differenziata (inserita in una pedagogia delle differenze<sup>6</sup> o, forse più creativamente, in una pedagogia jazz<sup>7</sup>) significa immaginare una didattica del possibile, non tanto e non solo come molteplici vie e quindi opportunità, ma soprattutto come orizzonti di senso, come doni di scambio all'interno di un processo di insegnamento-apprendimento in cui realmente si attende che "l'altro" riceva e ricambi. Nessun "assolo" educativo o didattico ma autentiche improvvisazioni generative (Zorzi, 2020). L'autentica didattica differenziata<sup>8</sup> ha poco a che vedere con la sistematica individualizzazione di un sistema di insegnamento; è scoperta permanente di nuovi campi, apertura sugli altri e sul mondo, impegno di tutti in percorsi di apprendimento sempre più esigenti.

All'interno di una didattica del possibile, la pratica della discussione<sup>9</sup> è allora valorizzabile come strumento essenziale di scoperta, anche dei vantaggi della dimensione collettiva, e può essere adattata a tutti i livelli di età e di scolarizzazione. Lavorare sulla parola e sulla discussione in classe per ri-significare un mondo, per affinare gli strumenti che possono consentire a ciascuno (insegnanti e studenti) di declinare lo spazio e il tempo in di-

- 6 "La 'differenza'" viene vista come un attributo ontologico e un dato fenomenologico essenziale, evidente nell'esperienza scolastica [...] Il valore sommo della persona è riconosciuto dal punto di vista ideale da tutti gli insegnanti [...] e l'azione educativo-didattica viene basata sulla promozione del coinvolgimento personale di ciascuno" (d'Alonzo, 2019, pp. 121-124).
- 7 La proposta di una *pedagogjazz*, si basa sul riconoscimento pedagogico di otto tratti distintivi estremamente generativi ispirati al jazz: *improptu, fusion, soul, free, groove, jazzing, swing, cool* (si rimanda a Santi, 2017; Santi, Zorzi, 2016).
- 8 La differenziazione didattica è una "prospettiva metodologica di base in grado di promuovere processi di apprendimento significativo per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate [...] in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti" (d'Alonzo, 2016, p. 47); si veda anche Bocci, 2016; Tomlinson, 2003.
- 9 A titolo esemplificativo di buone prassi di discussione in classe e di curricoli che lavorano sulla creazione di comunità di discorso e di ricerca, inclusive e non-escludenti, che diventano luoghi di opportunità educativa e di scambio di doni e di idee, si cita la *Philosophy for Children* (movimento educativo nato da M. Lipman, negli anni '70 in America, ma ormai estremamente diffuso in tutto il mondo), che da decenni è praticata e sperimentata sul territorio e nelle scuole italiane e che forma (attraverso centri di ricerca accreditati come, per esempio, il CIREP) insegnanti e facilitatori (Santi, Oliverio, 2012).

stanza e lentezza, rendendo taglienti e illuminanti le debolezze e le fragilità di questo momento.

Discutere, rallentare il tempo della riflessione, della costruzione di un pensiero complesso, consente di disporsi alle domande poste dagli altri, o da sé, argomentando le proprie ragioni nella capacità di comprendere quanto sia legittimo il punto di vista dell'Altro, fino a farlo proprio; dialogare per formare l'ideale etico dell'aver cura (Conte, 2006; Noddings, 1992). La discussione collettiva consente di disciplinare il pensiero (Santi, 2006) e di fare un'esperienza di interazione profonda con l'altro, che contribuisce alla costruzione del sé. Lo è oggi in modo particolare perché nell'epoca delle *fake news* e della crescita esponenziale delle tesi cospirazioniste, di fronte al trionfo degli slogan, l'apprendimento dell'esercizio della discussione rigorosa diventa un'urgenza democratica (Meirieu, 2019, p.202).

Occorre non lasciare più che la scuola si sottometta alla dittatura dell'urgenza (che risponde a criteri diversi dall'emergenza) correndo il rischio di espellere definitivamente il vero apprendimento del pensiero (Meirieu, 2019, p. 203). Ridurre la velocità, e dunque rallentare, è anche un elemento di un'etica della decrescita<sup>10</sup>.

Tempo ed errore, distanza e prospettiva; un tempo che si dilata – a volte fino a sospendersi – per permettere alla ricerca nella discussione, nella riflessione condivisa e collettiva di dispiegarsi, incontrare prospettive differenti. Il processo educativo di insegnamento-apprendimento si ripositiona ancora una volta come imperfetto e impermanente (Guerra, 2019), esattamente l'opposto di una cultura che fa della perfezione la sua ossessione primaria (Guerra, 2019, p. 71).

Ripartire in presenza quindi, a scuola, perché il corpo dell'altro nella sua distanza possa mostrarsi in tutta la sua resistenza. Lavorare collettivamente, perché lo “spazio dell'aula” non sia un angusto spazio-fisico, ma sia concretamente uno “spazio pubblico e deliberativo”, in cui il processo di insegnamento-apprendimento sia un dono-cerimoniale da re-inventare ogni volta, una sfida. L'emergenza Covid può essere sinonimo di possibilità, di rottura di schemi, di ri-significazione di ciò che è Altro, nel valore di una virtuosa distanza, di una nuova etica di liberazione. Il vocabolario che insiste sulla scuola – nei suoi protocolli, documenti, regolamenti, patti – pur accreditato e insistentemente diffuso istituzionalmente, non è necessariamente cristallizzato: si può ri-significare, ri-discutere per scegliere parole nuove.

Dobbiamo a tutti un'educazione degna dell'uomo; una scuola che trasmetta il potere di pensare e la capacità di decidere con lucidità; un inse-

10 Sul concetto di “decrescita” si veda Castoriadis, 2014; Latouche, 2020, 2018; Leonardi, 2017.

gnamento che permetta di far proprie la distanza e la prospettiva che servono per decentrarsi e imparare ad abitare la “condizione umana”, una condizione fatta di alterità fragili e incompiute (Freire, 2002).

## Nota bibliografica

- Bocci F. (2016). *Rizodidattica: teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Caillé A. (2019). *Extension du domaine du don*. Arles: Actes Sud.
- Cardon D. (2016). *Che cosa sognano gli algoritmi. Le nostre vite al tempo dei big data*. Milano: Mondadori.
- Castoriadis C. (2014). *L'autonomia radicale*. Milano: Jaca Book.
- Crawford M.B. (2016). *Contact. Pourquoi nous avons perdu le monde et comment le retrouver*. Paris: La Decouverte.
- Conte M. (2006). *Ad altra cura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Conte M. (2017). *Didattica minima*. Padova: Libreria Universitaria.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2019). Differenziazione didattica. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 121-126). Brescia: Morcelliana.
- De Cesaris A. (2016). Ipercomunità. Innovazioni tecnologiche e nuove forme del legame sociale. *Lessico di etica pubblica, 1*, 137-149.
- De Michele V. (2019). Marcel Hénaff, il dono dei filosofi. Ripensare la reciprocità, *Lessico di etica pubblica, 2*, 144-149.
- Dussel E. (1992). *Filosofia della liberazione*. Brescia: Queriniana.
- Ferroni G. (2015). *La scuola impossibile*. Roma: Salerno.
- Fiorin I. (2008). *La buona Scuola*. Brescia: La Scuola.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA.
- Galimberti U. (1999). *Psiche e tecne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose*. Milano: FrancoAngeli.
- Han B-C. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Roma: Nottetempo.
- Hénaff M. (2006). *Il prezzo della verità. Il dono, il denaro, la filosofia*. Troina (EN): Città Aperta.
- Hénaff M. (2018). *Il dono dei filosofi*. Pisa: ETS.
- <[https://www.huffingtonpost.it/entry/lultima-intervista-di-ezio-bosso\\_it\\_5ebe4dad5b60bcc87fb80d7](https://www.huffingtonpost.it/entry/lultima-intervista-di-ezio-bosso_it_5ebe4dad5b60bcc87fb80d7)> (ultima consultazione 20/8/2020).
- Latouche S. (2018). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli.
- Latouche S. (2020). *Come reincantare il mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Leonardi E. (2017). *Lavoro, natura, valore*. Napoli: Orthotes.
- Mauss M. (2002). *Saggio sul dono*. Torino: Einaudi.
- Meirieu P. (2019). *Una scuola per l'emancipazione*. Roma: Armando.
- Morin E. (2004). *Educare per l'era planetaria*. Roma: Armando.

- Noddings N. (1992). *The challenge to care in school: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Ordine N. (2016). *L'utilità dell'inutile*. Milano: Bompiani.
- Petrella R., Latouche S., Dussel E. (2008). *La sfida della decrescita*. Città di Castello: L'Altrapagina.
- Pievani T. (2019). *Imperfezione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso*. Napoli: Liguori.
- Santi M. (2017). Jazzing Philosophy with children: an improvisational path for a new pedagogy. *Childhood & Philosophy*, 28, 631-647.
- Santi M., Zorzi E. (eds.) (2016). *Education as Jazz*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Santi M., Oliverio S. (eds.) (2012). *Educating for complex thinking through philosophical inquiry*. Napoli: Liguori.
- Tomlinson C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zorzi E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.