

GIUSEPPE LUPO (a cura di)

**EDUCARE ALL'ALTRO
NELLA SCUOLA**

EDITRICE ELLE DI CI
10096 LEUMANN (TORINO)

FIDAE

Federazione Istituti Di Attività Educative
Atti del Convegno 24-29 agosto 1992 - Chianciano Terme

Un grazie particolare a Laura Belisari
che ha rivisto e sistemato i testi.

Sommario

Una lezione di vita (*G. Lupo*)

Presentazione (*G. Lupo*)

Il dono dell'altro (*T. Bello*)

L'educazione all'alterità (*C. Di Sante*)

Il paradigma della reciprocità (*E. Baccarini*)

La nuova identità dell'uomo europeo: l'esodo verso l'altro
(*A. Rizzi*)

Pregiudizi e stereotipi nelle relazioni intrascolastiche (*R. Vittori*)

Ripensare l'educazione a partire dall'altro (*A. Nanni*)

Riprogettare i percorsi educativo-didattici a partire dall'altro
(*A. Nanni*)

Scheda I: L'altro nei libri di testo

Scheda II: Tecniche di animazione

Bibliografia generale

UNA LEZIONE DI VITA

Don Tonino Bello ora non c'è più. È stato uno dei vescovi più conosciuti e più amati fra coloro che svolgono attività educative: per lo «stile» di presenza, di testimonianza e di comunicazione.

Don Tonino riusciva ad essere spontaneo, puro, immediato come pochi altri. Ha saputo annunciare il messaggio cristiano in modo efficace e sapienziale: facendo leva su un linguaggio poetico, evocativo, suggestivo, ammaliante, che andava dritto al cuore. Il suo discorso non era mai astratto ma costellato di nomi propri e di volti, di simboli e di metafore: catturava, così, attenzione, cuore, anima.

Don Tonino ha saputo offrire un esempio di ciò che potremmo definire «le parabole adatte all'uomo del duemila»: modello splendido di una evangelizzazione che sa ininterrottamente incarnarsi. Pace, speranza, gratuità, servizio, testimonianza, coerenza, semplicità, sguardo poetico, contemplazione, apertura universale, convivialità delle differenze: sono queste alcune di quelle parole-chiave che potrebbero riassumere la ricchezza del messaggio educativo del suo essere vescovo, educatore e poeta.

Don Tonino non sempre è stato compreso. Qualcuno ha confuso la sua profonda innocenza con una banale ingenuità; la sua scelta di semplicità, con una modestia di maniera; la sua evangelica fiducia nei piccoli e negli ultimi, con un inguaribile utopismo. Eppure c'è stata, sempre, una limpida coerenza nelle sue scelte di uomo, di cristiano, di sacerdote, di vescovo. La fedeltà ai valori del Vangelo è stata più forte delle lusinghe e delle pressioni di chi avrebbe voluto normalizzarlo. Così è rimasto fino alla fine un «folle di Dio», un testimone, un profeta, un pastore diverso.

Andando a Sarajevo, con il male che riesplodeva violento nel suo corpo già martoriato, ha superato se stesso facendosi obbe-

diente alla voce che non viene dall'uomo. Questa è stata l'ultima lezione che ha saputo e voluto darci con la vita.

E oggi ancora preferiamo ricordarlo come lo abbiamo conosciuto nei giorni suoi migliori: un profondo sorriso innocente e un entusiasmo contagioso.

PRESENTAZIONE

Giuseppe Lupo

L'umanità, storia di Dio

Su diversi aspetti sociali, più innovativamente urgenti e accattivanti, pensavamo da tempo di approfondire la riflessione. Così — tra questi — ci è parso davvero importante riflettere su «l'attenzione all'altro»: l'altro che irreversibilmente «ci fascia» nella vita intera e in ogni singolo ambiente in cui storicamente ci veniamo a trovare. L'altro, quindi, anche del quotidiano nostro scolastico.

Sempre più spesso viviamo accanto, eppure sconosciuti, gli uni gli altri. Spesso viviamo lacerati da ostilità, contraddizioni e ambiguità. Aspiriamo nel nostro profondo alla serenità dei rapporti e alla pace, pur vivendo in sottese o dichiarate guerre.

Ben sapendo che «l'umanità è la storia di Dio» (Schillebeeckx), una domanda martella nella mente e nei cuori di ciascuno di noi: siamo ancora davvero credibili in questo profondo sogno di «pace» come pienezza gioiosa e rasserenante di vita?

In realtà «credibile è solo l'amore» (Urs von Balthasar). Credibile è solo la pace strettamente collegata all'amore.

C'è, infatti, oggi soprattutto, tra i giovani ma anche tra i meno giovani, un generalizzato bisogno di precisare quali frutti siano da attendersi da un vero amore che non sia solo emozione superficiale, bensì piuttosto essere, agire, vivere: frutto maturo, cioè, che nasce da una quotidiana e vera esperienza d'incontro.

L'amore così inteso è necessario che si colori di «responsabilità di un Io per un Tu» (M. Buber). Sono io che mi rendo responsabile, quindi, dell'altro. Mi prendo cura dell'altro. «I care».

L'altro in tal modo diviene come l'ambiente naturale dove l'amore-pace si trasforma in crescita, vigore, vita piena.

La responsabilità, di cui qui parliamo, non riguarda solo quel particolare vincolo che qualcuno può contrarre con il suo passato (responsabilità di aver fatto qualcosa): essa diviene assunzione di un obbligo per il futuro (responsabilità per qualcuno o per qualcosa).

Ciò che mi obbliga eticamente — prima ancora che religiosamente — è l'appello morale che ogni essere, ogni vita, fragile e indifesa, rivolge a me che gli sto accanto: per lo stesso fatto del suo esistere, per la stessa sua impensata o insperata circostanza di effettiva vicinanza a me soggetto storico. Ciascuno, così, vive per l'altro.

Veniamo dall'altro e tendiamo all'altro. La prima sfida alla pace, così, appare l'indifferenza per l'altro. Indifferente è l'Io che si avvia su se stesso e diventa sempre più resistente alle sollecitazioni esterne. L'indifferenza è l'atteggiamento contrapposto e simmetrico alla «partecipazione» per la sorte altrui.

A questa insensibilità — innata o acquisita, calcolata o no — per la sorte dell'altro può e deve contrapporsi un'esperienza e una voglia di attenzione: quasi uno sguardo che vibri «simpatia» e che si traduca via via in amore.

A muoverci sarà, allora, questa «simpatia», questa «compassione» o rottura voluta dell'indifferenza e dell'impassibilità: una concretezza dell'amore.

L'amore di cui sono sostanziato e avvolto esige che ogni mio incontro sfoci nell'assunzione di responsabilità per ogni volto incontrato. L'altro, così, diviene il mio banco di prova. E il provare compassione diviene un tutt'uno con la stessa passione (amore) che Dio ha per noi.

La tematizzazione: perché

Spinti dall'affollarsi di tali pensieri, abbiamo organizzato un apposito Convegno a Chianciano, nel prosieguo degli annuali incontri culturali dei docenti della Federazione nazionale delle Scuole Cattoliche (*FIDALO*, col desiderio forte di situarci dentro un frammento del vivere odierno, in simpatia tutta umana ed evangelica: fatta di relazioni aperte e positive.

A ciò ci ha invogliati anche un assommarsi provvidenziale di accadimenti diversi. A livello ecclesiale, infatti, molteplici sono stati gli inputs. Accenno al Convegno CEI che ha pubblicamente riflettuto sulla Scuola Cattolica come specifico soggetto di pastorale ecclesiale, atta a operare — mediante la qualità della cultura ai fini dell'educazione — nel socio-civile di ciascun territorio. Voglio accennare pure ai diversi documenti episcopali che variamente vertono o su una «legalità» vista come impegno previo di una più presente solidarietà; o su una nuova «evangelizzazione» attraverso la testimonianza di una carità fattiva e quotidiana; o su un impegno personale-politico per una «rifondazione cristiana» della nascente e più comunitaria Europa.

A livello socio-politico, poi, si sta vivendo tutta una stagione di contrasti e paradossi che sembrano preludere sbocchi impensati! Una vecchia società, tutta opulenta e chiusa nel guscio del proprio benessere, da cui di tanto in tanto emergono punte improvvisate di intolleranza e di razzismo, ha generato cadute di valori, largo sbandio di ideali, disagi ognor più diffusi e marginalità crescenti. Nel contempo e fortunatamente, si vanno alimentando positività forti e robuste speranze per qualcosa capace di ridare senso, che ritessa una qualità di vita «altra», umanissima e cristiana, dentro più larghi orizzonti di volontarietà e di solidarietà.

Scansione e articolazione

Tanto, dunque, ci ha spinto per riancorarci ancor più alla concezione personalistica, onde rimotivare valorialmente l'esistenza, volendo contribuire — proprio come Scuola che riflette e che opera — a riformulare nel concreto una cultura coerentemente planetaria: capace, cioè, di far leva sulla convivialità di ogni differenza per un servizio fraterno.

Così abbiamo voluto additare ai vari «Soggetti» delle nostre scuole (sia gestori, sia docenti, sia famiglie, sia giovani) orizzonti rinnovati di senso e di speranza, per un più vicino e largo impegno di giovinezza nuova.

Oltre trecentocinquanta persone, rappresentanti delle varie componenti (gestori, presidi, docenti, genitori, studenti) delle comu-

nità educanti delle Scuole Cattoliche italiane associate alla Fidae, si sono radunati in un apposito Convegno a Chianciano per riflettere sul tema «Educare all'altro nella Scuola Cattolica». Hanno così ascoltato, riflettuto, discusso su alcuni elementi, validi sia come orientamenti teorici e sia come possibile azione pratica da realizzare lungo l'anno educativo-scolastico.

L'altro — a cui noi stessi educarci e a cui dobbiamo educare — è stato visto e studiato sotto alcuni significativi aspetti: ecclesiologico, biblico, filosofico, psicologico, didattico-educativo.

Suddivisi in gruppi omogenei, a seconda dei ruoli concretamente svolti col proprio impegno professionale-scolastico, i convegnisti, poi, si sono soffermati a ridiscutere il tutto — quasi rimasticandolo, e via via facendone emergere criticamente indicatori e indicazioni puntuali.

A coronamento di tali riflessioni teorico-pratiche sono sopraggiunte alcune testimonianze di già vissute aperture educative all'Altro, provenienti dal vario mondo della nostra scuola. Tali testimonianze, che hanno evidenziato positive esperienze vissute dal Nord al Sud della nostra Italia, hanno mostrato altresì un impenso ed entusiasmante impegno dei più diversi giovani nei confronti dei marginali ed emarginati della società e/o della stessa scuola.

L'orizzonte ecclesiologico e biblico

L'aspetto ecclesiologico e teologico dell'Altro è stato il primo su cui si è stati invitati a riflettere.

Attraverso il «paradigma dell'alterità», il mistero primo della nostra fede — quello trinitario — è stato rivisitato come mistero primo della nostra stessa vita quotidiana e morale. Il Dio Trinitario si è presentato, così, come un Dio a cui sta a cuore la storia dell'uomo d'ogni giorno. Un Dio in mai-stanca ed eterna «proesistenza» per l'Altro.

Similmente si è potuto intravedere il mistero del Cristo Gesù come la più perfetta, trasparente ed esemplare icona della prossimità di Dio verso «l'altro-diverso-da-Dio» (l'uomo). Cristo Gesù, così, è apparso come luogo vitale e stupendo del rivelarsi di un Dio-amore-per-l'Uomo.

In successività il Dio dell'Esodo viene visto come il Dio che

amando «il non-popolo» via via lo modella e lo rende «suo-popolo». Dio lo ama proprio in quanto «popolo-straniero», cioè in quanto profondamente «altro da Sé». L'alterità tra Dio e l'uomo — alterità e diversità totale — non fa da impedimento: diviene anzi motivo di attenzione impensata, di tenerezza crescente, di dono d'amore «in-quieto» e mai-stanco.

Il Dio dell'Esodo, così, sta lì a insegnarci che oggetto dell'amore non è tanto il mio simile ma l'Altro: il diverso, lo straniero, lo sconosciuto. E via via viene a emergere il doveroso «rapporto» — gratuito e asimmetrico — che chiama ciascun uomo ad assumersi responsabilità per l'Altro: cioè, a rispondere personalmente e continuamente dell'Altro.

Così educare all'ethos della prossimità — che per gli educatori cattolici resta imprescindibile — viene a significare educare all'attenzione al «povero» nelle sue molteplici figure di cieco, zoppo, malato, emarginato... educare, cioè, a cogliere l'essere umano non tanto né solamente quando è portatore di valore appetibile, ma anche quando appare una «realtà vuota» che chiede vitalmente di essere colmata.

Quest'uomo del tutto vuoto si identifica di volta in volta con una «invocazione» di pane, di accoglienza, di amore che esige vita.

Educare, allora, diviene abituare a cogliere la negatività dell'uomo che incontro nelle mille strade di ogni giorno — come il buon samaritano — per eliminarla: investendovi volontà, intelligenza, cuore, soldi. Cioè la totalità del mio «io».

Educare all'ethos della prossimità diviene educare a un qualcosa che si iscrive nell'ordine di quella «libertà» che sceglie di farsi responsabilità (nel senso etimologico di «respondere») e di farsi «bontà» che dà significato e senso, divenendo amore che si china proprio perché attratto dall'altro (*il prossimo*) portatore di un disvalore da colmare.

L'orizzonte antropologico

Anche sotto l'ottica della filosofia dell'educazione sono stati scrutati sentieri nuovi, per ridisegnare una antropologia più attenta alla dimensione dell'Altro. Viene richiesto, così, tutto un radicale passaggio dal «paradigma dell'identità» — di cui le nostre ben so-

lidificate strutture mentali e intellettuali sono fortemente impregnate — al «paradigma della differenza». E cioè una conversione all'Altro il diverso, all'Altro l'inomologabile, all'Altro l'inassimilabile.

La concezione di un «io autosufficiente» allora viene stigmatizzata come distintivo di una filosofia tutta borghese. Questo «io» non ammette alcuna lacerazione interiore. Esso anzi ha vergogna di mancare di «confidenza» in se stesso.

In contrapposizione a tale egoistica concezione — soprattutto in prospettiva educativa — viene additata la possibilità di uscirne, col mettersi volenterosamente e gioiosamente al servizio-ricerca dell'Altro. Allora diviene più facile accettarne le «differenze» in serena convivialità e simpatia totale. Allora sarà facile testimoniare una «volontà di pace», intendendola come pienezza di vita per l'altro, anche a costo di slargare le tante cicatrici del proprio soffrire.

Una decisiva conversione avverrà solo allorquando ognuno sarà capace di percepire se stesso come un «io» rivolto esistenzialmente e quasi frontalmente al «tu», che così diviene esso stesso condizione e relazione sussistente: categoria vitale del mio stesso essere «io».

Diventa, di conseguenza, molto importante nella relazione educativa la dimensione della «reciprocità». L'altro è per se stesso «bisogno costitutivo del mio io». L'altro diviene colui che esige incontro e riconoscimento. Solo così l'educazione diventa coeducazione: cioè circolarità educativa, apprendistato e preoccupazione dell'altro.

Dentro tale reciprocità il docente diventa naturalmente «maestro di domande» e «orientatore di senso». Mai sarà un «imbonitore di idee».

Al centro delle strategie di ogni progetto che davvero vuole essere educativo si porrà sempre e comunque «l'altro»: l'alunno, il ragazzo, il giovane; non tanto l'educatore.

Così al centro verranno messe le esigenze del discente, e non quelle del docente. La priorità sarà per il fruitore delle strutture pedagogiche, e non tanto per i progettatori.

Solo tale paradigma della reciprocità permetterà di passare da

una mera e passiva tolleranza alla più umana e gioiosa «convivialità delle differenze»: quasi un movimento mai-stanco ed esso pure «in-quieto» verso quel tu che — adesso e qui — mi è prossimo, uguale e diverso.

Da qui alle svariate «relazioni umane» della esistenza nostra quotidiana, il passo è logico. Sia egli uomo/donna, sia marito/moglie, sia fratello/sorella, sia fidanzato/a, sia ragazzo/a — e cioè sempre l'altro — apparirà come colui che costitutivamente «pre-tende» l'incontro, «pre-tende» il ri-conoscimento più pieno e personale. E nel frattempo ogni io matura nella propria «ità o identità»: infatti, c'è sempre quel «tu» che ne è sua condizione-base.

L'orizzonte psicologico

A inquinare e corrodere dal di dentro tale arricchente rapporto e relazione con l'Altro — specie nel tipico e caratteristico ambiente all'interno di ogni scuola — molto spesso subentrano e si consolidano, assumendo via via sempre più grande spessore, pregiudizi e stereotipi di vario genere.

Ognuno, certo, elabora in se stesso, codificandolo a volte in maniera indelebile, tutto un «sistema-mondo» di valori: una visione globale più o meno ideale, tramite cui istante dietro istante valuta idee, avvenimenti, persone, cose che attraversano la vita di ogni giorno.

Allorché tale orientazione, sottilmente ma fortemente ideologizzata, viene resa quasi assoluta e standardizzata — magari su basi di malaugurate esperienze passate o prestando ascolto a informazioni fin troppo parziali — allora, prepotenti, subentrano i pregiudizi e gli stereotipi valutativi. E così, tutto appare dimensionato o imbrattato. E anche il «nuovo» che sta per emergere già nasce del tutto senza valore, venendo considerato in maniera distorta.

Proprio in conseguenza di tale distorsione abitudinaria — ad esempio — il «mondo adulto» viene a identificarsi costantemente con tutto ciò che sa di matusa e di arretrato, oppure — dal lato opposto — con un mondo chiuso e stantio che vuol avere sempre ragione.

Così il «mondo giovane», facendo da radicale contrappeso, viene a sua volta immancabilmente giudicato come l'emblema e la sommazione del vuoto, dell'inutile, dell'ingombrante.

Le modalità attraverso le quali i docenti possono trasmettere stereotipi e pregiudizi sono plurime e di diversissime specie: per lo stile educativo, per l'organizzazione della classe, per la comunicazione verbale, per la stessa comunicazione non-verbale, per la visione offerta attraverso i libri-di-testo adottati, ecc.

Appare, quindi, fortemente necessitante una decisa azione, finalizzata a ostacolare il formarsi malefico di tali pregiudizi e/o stereotipi. Di ciò la scuola — e la scuola cattolica in sommo grado — deve farsi coscientemente carico, mettendo in opera correttivi validi ed efficaci, sia sotto l'aspetto segnatamente «mentale-intellettuale» (col favorire una ricca e non preconcepita circolarità di comunicazione impastata di sereno dialogo e di corretto confronto critico, come pure con l'affrontare apertamente conflittualità ideologiche, sottese o sommerse, negli stessi «testi» e negli stessi «luoghi/scolastici»); sia sotto l'aspetto «quotidiano-relazionale» (stando-con il giovane allievo; cercando di valorizzare quanti ancora non hanno né volto né dignità né amore); sia sotto l'aspetto «scolastico-strutturale» (valorizzando a tal fine il Collegio-docenti e ancor più gli stessi compiti-scolastici: luoghi ottimali e ben adatti per un quotidiano e profondo scandaglio, come pure per una verifica puntuale).

L'orizzonte didattico-pedagogico

L'attenzione all'altro, così, sarà presente nell'ambito di ogni singola trasmissione disciplinare, come pure lo sarà nel quotidiano relazionarsi tra docenti e discenti in vista di una più completa e solida educatività.

Per realizzare una educazione che dia pienezza di umanità, di attenzione e simpatia verso l'uomo, occorre che anche i singoli percorsi disciplinari didattico-pedagogici partano dalla dimensione «dell'altro».

Il fatto educativo-scolastico dell'insegnamento e dell'apprendimento diviene in tal modo un evento globale: interessa l'uomo

nella sua interezza di sviluppo e di promozione culturale, umana, spirituale.

Qualunque metodologia sottenderà e rimanderà sempre a una precisa didattica; e qualunque didattica dovrà rapportarsi a un suo specifico indirizzo pedagogico e a una sua sottesa antropologia. Infatti, se si vorrà mettere in atto un percorso educativo che voglia davvero essere efficacemente nuovo, esso non potrà non configurarsi che come pensato cambio antropologico del soggetto cui è rivolto.

Se tutto questo è vero, allora urge via via riprogettare i vari saperi e i singoli percorsi educativo-didattici che conducono a tali saperi, misurandosi non tanto su una mera e astratta «metodologia», ma su mirate prospettive di svolta e di maturazione «antropologica».

Onde realizzare tutto ciò urge far-scuola a partire dall'altro. Tutti, infatti, ci troviamo come attornati o costellati di «presenze-altre», le più varie e le più impensate: altri-popoli, altre-culture, altre-religioni, altre-epoche, altri-territori, altri-volti, ecc.

Il sostanziale problema della identità di ogni soggetto non è affatto separabile dal problema sotteso della sua specifica e originaria differenza.

Identità, allora, è nel contempo differenza. In principio, infatti, sempre c'è l'altro. Da ciò consegue l'infondatezza di qualunque chiuso e gretto *ego-centrismo* e ancor più di qualunque generico *allo-centrismo*. Dovrà esserci una costante e crescente attenzione alla reciprocità: base della stessa identità e di ogni originale differenza, come pure base di ogni dare e di ogni ricevere.

Una riuscita vicenda educativa verrà allora a commisurarsi con la benefica irruzione della dimensione della «differenza» e della «diversità» dell'altro: l'altro, il nemico; l'altro, il lontano; l'altro, lo straniero; l'altra, la religione; l'altra, la cultura.

Allora non ci preoccuperemo tanto di sminuire o cancellare la diversità-differenza sostanziale che intercorre. Ci adopereremo invece, con modalità tutta educativa, di ridarle valore e vigore, considerandola risorsa e diritto di ciascuno.

Non è vero che siamo tutti uguali: verissimo è, invece, che tutti siamo diversi. Urge quindi una attenta educazione a consoni at-

teggiamenti e comportamenti: impregnati di simpatia, di cooperazione, di solidarietà.

Una riprogettazione educativa «a partire dall'altro» si attualizza assumendo, in maniera equilibrata, il punto di vista degli altri. Ricorreremo così al metodo comparativo e all'analisi sinottica di ciascuna situazione, convinti che il confronto da una «differente angolatura» potrà produrre un arricchimento impensato.

Si tratterà di realizzare, appunto, una saggia «pedagogia della decostruzione» onde finalmente costruire il nuovo. Decostruire, infatti, è storicizzare e relativizzare i tanti saperi consolidati così carichi di limitanti pregiudizi. «Intervenendo col decostruire» su atteggiamenti, strumenti e strutture-istituzioni della nostra scuola, educaeremo i nostri allievi e noi stessi a raggiungere la più liberante verità e maturazione.

Soprattutto in coloro che assumono seriamente il rovescio di ogni storia e hanno il coraggio di guardare dal punto di vista degli sconfitti e dei non-vincitori, si farà via via strada la coscienza di tanta violenza della cultura occidentale: violenza omologatrice e/o cancellante; non solo occasionale ma profonda, connaturata, inscritta prima che nelle sue pratiche e nelle sue istituzioni, nello stesso modo di pensare e di modellare l'atto educativo.

Se da un lato Todorov ha stigmatizzato il peccato dell'Europa nell'incapacità a riconoscere il culturalmente diverso, dall'altro Lévinas ha denunciato la struttura egocentrica del pensiero occidentale, «la mità»: capace solo o di omologare o di ignorare e cancellare ogni diversità raffigurabile nel «volto», nel povero, nello straniero: quindi, nella stessa carenza, nell'essere di bisogno, nel negativo da colmare.

Occorre educare all'attenzione cordiale verso l'altro, alla tolleranza, al non-giudizio che drasticamente emargina, al rispetto dei modelli culturali e comportamentali che non risultano omogenei ai nostri. Occorre educare all'ethos della prossimità per saperne cogliere ogni sotteso o gridato bisogno: onde colmarlo.

Ciò significherà educare e educarsi a cogliere l'altro come «volto», come evento che infrange l'orizzonte della comprensione e che si sottrae a qualunque mio possesso.

Il pensiero dell'alterità rappresenta, così, una provocazione pa-

radossale. Ogni vera educazione consisterà in un continuato processo quasi di «diseducazione»: un processo che, invece di potenziare o espandere il soggetto, lo riporta al suo originario e sacro ruolo di «servitore», di sottoposto, di assoggettato.

In tale orizzonte diciamo che educarsi è diseducarsi; come diciamo pure che educare è diseducare. Infatti ogni vero discorso educativo, nel suo dirsi, verrà chiamato continuamente a disdirsi.

Una sognata utopia

L'utopia (vista positivamente come «tensione» cosciente e forte, tutta protesa *all'oltre e al non-ancora*) non possiamo affatto assimilarla a un vuoto vaneggiare... «altro» luogo o, nel caso nostro, «altra» scuola.

Per utopia — dentro questo suo aspetto di tensività — intendiamo il desiderare fortemente un luogo che finalmente sia diverso e positivo: cioè «altro», e una scuola che sia largamente diversa e positiva: cioè «altra».

Siamo fermamente del parere che premessa ineludibile ed essenziale per realizzare tale sognata utopia — onde scoprire in tutta l'elettrizzante sua positività l'altro — possa essere solo la testimonianza di ogni singola vita: cioè quella parola vissuta e parlata che, via via, diventa testimonianza feriale di ogni singolo.

Di conseguenza in ciascuna scuola — e particolarmente in ciascuna scuola cattolica — l'altro, chiunque esso sia, non dovrà giammai venire né sminuito né ferito nella sua intima personalità o nel suo giusto orgoglio; non dovrà essere né umiliato né colpevolizzato di essere altro e diverso da noi. Così facendo, oltre tutto, eviteremo che nell'altro abbiano a radicarsi e via via a emergere desideri intensi d'ira o di vendetta.

Come docenti-educatori risponderemo dell'altro in prima persona, con solidarietà umanissima e con cristiana simpatia, abituandoci ed abituando gli allievi a intervenire nelle varie situazioni esistenziali, perché in questo tempo e in ogni ambiente abbia ad esserci un mondo diverso — altro — perché dotato di un supplemento di amore.

Una lettera aperta

A conclusione di così ricche e stimolanti riflessioni, i giovani presenti al Convegno, hanno voluto indirizzare questa «lettera aperta» a ogni singolo loro educatore, meglio, all'educatore tout court, che mi piace trascrivere qui di seguito:

*Caro educatore, io non vorrei...
— che Tu ancorassi il tuo giudizio,
basandoti solo sulla prima impressione:
giudicandomi, in tal modo,
solo per qualche singolo mio aspetto,
senza preoccuparti di capirmi fino in fondo;
— non vorrei che ti facessi una cattiva opinione di me,
solo perché non la penso come te:
senza preoccuparti di vedere i bisogni miei,
nascosti... dietro lo stesso modo in cui vesto,
o dietro le cose in cui dico di credere
e che faccio contrastandoti;
— non vorrei che Tu mi considerassi
un mero e vuoto contenitore, da riempire:
solo perché non so le cose che Tu sai;
— non vorrei che Tu non credessi in me
solo perché a volte ho disatteso
il tuo modello di alunno.
Finirei forse col diventare
uno che non crede nelle sue capacità,
col triste pericolo di essere emarginato dai miei stessi compagni.*

*Io invece vorrei...
— vorrei che proprio Tu condividessi con me
le cose che non vanno nella tua stessa vita:
mi sentirei più in sintonia col tuo stare con me;
— vorrei che proprio Tu parlassi un po' più con me
e che ti interessassi più intensamente al mio mondo:
magari telefonandomi o uscendo qualche sera con la mia comitiva;
— vorrei che proprio Tu mi regalassi più di te stesso:
unitamente alle nozioni che tu mi dai;
— vorrei che proprio Tu passassi
da quest'altra parte della cattedra:
per metterti nei miei panni,
per essere modello e compagno
lungo la meta che continuo a sognare;
— vorrei che proprio Tu mi guardassi intensamente negli occhi:
per allenarti a venir dentro la mia storia,
le mie paure, i miei desideri, i miei sogni, le mie angosce;
— vorrei che proprio Tu mi fossi di aiuto vero,
per colmare i vuoti che ho nell'animo:
altrimenti questi rimarranno sempre
a marciare quell'uomo che sarò domani.*

*Ma soprattutto io vorrei...
— vorrei che Tu scrivessi il «mio nome»
sulla palma della tua mano!*

IL DONO DELL'ALTRO

Tonino Bello

Chiamare dall'esilio la Trinità

Un tempo, quando si andava al catechismo, si diceva che i misteri principali della fede erano e sono due: Unità e Trinità di Dio; Incarnazione, Passione e Morte di nostro Signore Gesù Cristo.

Io non ho molti rimpianti per il catechismo di Pio X; però riconosco bene la forza che avevano queste formule, soprattutto perché facevano memorizzare questi assi portanti della nostra fede. Questi due misteri, non soltanto sono i misteri principali della nostra fede, ma sono anche i misteri principali della nostra morale, della nostra vita morale. Cioè sono i principi architettonici supremi che reggono tutta la costruzione del nostro impegno etico e della nostra vita relazionale.

Dividerò quindi in due parti questo mio intervento: nella prima parte vi parlerò della Santissima Trinità come fondamento del nostro impegno morale; nella seconda parte vi parlerò di Gesù Cristo come paradigma del nostro rapporto con l'altro, del nostro rapporto col fratello.

Kant diceva che il mistero della Trinità è un mistero inutile per la vita concreta di ogni giorno, e che se si strappasse questa verità dalle pagine dei libri di teologia, la vita dei cristiani non cambierebbe granché. Era una concezione un po' fissista, inerte, del mistero trinitario.

Forse neppure oggi mancano coloro che si chiedono: «Ma che cosa c'entra questo "mistero trinitario" con la fame della Somalia; con tutti questi ragazzi che la televisione oggi — bloccandoci la digestione — ci fa vedere con le ossa che si contano sul petto? Cosa ha da spartire il "mistero trinitario" con l'apartheid che an-

cora oggi, nonostante tutto quello che si dice, vigoreggia nel Sud Africa; con la disperazione dei poveri; con i lager della Bosnia; con la disoccupazione giovanile?».

È giunto il momento, finalmente, di richiamare dall'esilio la Santissima Trinità — come dice il teologo Bruno Forte —, un esilio in cui noi l'abbiamo confinata per tantissimo tempo!... affinché diventi non soltanto una verità da contemplare, ma diventi anche un'etica da vivere.

È proprio qui che poggeremo la forza della nostra riflessione. La Trinità non è una specie di teorema celeste, buono per le esercitazioni accademiche dei teologi. La Trinità è la sorgente da cui devono scaturire l'etica del contadino e il codice deontologico del medico; i doveri dei singoli e gli obblighi delle istituzioni, della Chiesa, della società; le leggi del mercato e le linee ispiratrici dell'economia.

Fontana etica, quindi.

Se non riusciremo a capire questo, abbiamo finito con il nostro cristianesimo; non riusciremo a far altro che a presentare una morale un tantino più raffinata. Se non partiamo dalla fontana trinitaria, non avremo nessuna voce in capitolo, non avremo nulla da dire di nuovo.

Trinità: fontana etica. E vedremo come quanto da Lei deriva, pigliando vita e vigore, diviene una morale sempre trascendente, che ci mette nel fianco la spina dell'ulteriorità. Dell'inappagamento.

L'«oltre» da raggiungere

La vita morale non è una vita rigidamente schematizzata: è una freccia, una segnaletica stradale che ci indica l'oltre da raggiungere!

La Trinità non è quindi una verità tesa ad alimentare il nostro bisogno di cose sopraffini, di cose trascendenti. È una fonte normativa da cui attingere per le nostre scelte quotidiane. Una fonte normativa: altro che esilio!

Gesù Cristo ci ha rivelato questo mistero, non per soddisfare le nostre curiosità individuali e intellettuali, ma per coinvolgerci vitalmente nella logica della comunione che lega le tre persone divine.

Adesso voglio dimostrarvelo. Voglio farvelo capire con molta semplicità. Mi sforzerò di tradurre concetti molto difficili in una terminologia semplice e qualche volta, probabilmente, cozzero contro bisogni di esattezza puntuale.

Nel cielo, più persone — tre, uguali e distinte — vivono a tal punto la comunione l'una per l'altra che formano un solo Dio. «Arrovesciamo» — come dice un poeta danese — questa coppa del cielo per berne l'azzurro, per bere cioè tutto quello che riguarda la nostra vita concreta. Rovesciamo sulla terra più persone; persone «uguali e distinte» devono vivere a tal punto la comunione da formare un solo uomo: l'uomo nuovo, Cristo Gesù.

La terra deve rispecchiare questo mistero che sta nel cielo.

Per questo ho detto che la Trinità è il mistero principale della nostra vita morale. L'essenza della nostra vita etica consiste nel tradurre in gesti feriali la contemplazione festiva del mistero trinitario, scoprendo in tutti gli uomini la dignità della persona, riconoscendo la loro fondamentale uguaglianza, rispettando i tratti caratteristici della loro distinzione.

Voglio fermarmi sul concetto «persone uguali e distinte». Dobbiamo scoprire in tutti gli uomini la dignità di persona. Che siano bianchi o neri, del sud o del nord, prostitute che stanno sulla strada o malati di aids, coloro che si sono avvinazzati e che vivono nell'alcool o coloro invece che sono protagonisti della micro e macro criminalità più esagitata, gli ingiusti, i mafiosi, i violenti: non c'è persona che possa essere messa fuori da questa nostra considerazione.

Scoprire la dignità di persona. Persona: non numero, non sigla, non bit da immagazzinare nei dischi rigidi degli uffici del comune, degli assistenti sociali. Persone: non maschere, ma volti.

Noi credenti, responsabili davanti alla storia e davanti al Signore, non abbiamo ancora tradotto queste esigenze radicali che ne dipartono. Il riconoscimento di queste esigenze dovrebbe significare, per noi, la ribellione davanti allo scempio che si fa sulle persone.

È stato ricordato l'avvenimento dei 500 anni dopo la conquista dell'America.

C'è voluta una bolla di Paolo III per definire che gli indigeni,

gli indiani, gli abitanti delle terre conquistate, avevano un'anima e andavano trattate da persone!

Ma ancora *oggi* non siamo tutti calibrati su questa convinzione.

Voglio riscrivervi qualcosa che ho scritto tempo addietro sull'uguaglianza delle persone. Si tratta di vicende che ho vissuto, per cui non c'è nulla di letterario in quello che vi dico. È un brano che ho scritto qualche anno fa sul settimanale diocesano. Il brano è intitolato «*Mohamed il diverso*».

«Alcune sere fa quando Ruvo (è una città della mia diocesi) era ammantata della neve di questo stranissimo inverno, decisi di andare a trovare un gruppo di marocchini. Sapevo che da mesi vivevano in una stalla, mi ci condusse Mohamed il quale, da tempo, mi supplicava di fare qualcosa per i suoi compagni. Lui, grazie ad Allah, era stato fortunato. Dormiva in un garage dove l'unico inconveniente non era tanto la mancanza di un bagno e dell'acqua, quanto quell'odore amarognolo di benzina che ormai lo perseguitava anche di giorno.

Nella stalla tra gli escrementi degli animali e gli arnesi della campagna vivevano i compagni di Mohamed: due finestre riparate dai cartoni lasciavano entrare ogni tanto uno spruzzo di neve. Mi dissero che nelle lunghe notti d'inverno si scaldavano sedendosi l'uno sui piedi dell'altro.

Mohamed abbassò il volume di una radiolina che trasmetteva malinconiche nenie impregnate di deserto (da noi in Puglia si captano molto bene i programmi del Marocco). Mi raccontarono delle loro case lontane, di donne in attesa di amori interrotti. Mohamed estrasse la fotografia dei suoi figli, poi ripeté: "Fai qualcosa per questi miei compagni, non per me: io, grazie ad Allah, mi sento fortunato". Lo disse quasi con arroganza, come se lui avesse affittato un attico ai Parioli, ma negli occhi profondi aveva un indicibile tristezza».

raccontarsi dell'Eterno nel tempo

Lo so che qualcuno, forse, troverà irriverente che io con la penna intrisa di stalla mi metta a scrivere della Santissima Trinità, ma

non posso nascondervi che quella sera mentre tornavo a casa mi sono sentito interiormente contestare.

Proprio da questo mistero «tre persone uguali e distinte», uguali a tal punto che il Padre non è più grande neppure del Figlio, e lo Spirito non è inferiore né all'uno né all'altro.

Ma perché mai l'Eterno è venuto a raccontarsi nel tempo, se non per introdurre nella storia l'esigenza totalizzante della pari dignità tra gli uomini, che poi è il principio di ogni comunione vera? Che cosa ha spinto Gesù a svelarci questo segreto, se non il bisogno di costringerci al rifiuto di ogni discriminazione di razza, di cultura, di ricchezza?

E perché dopo tanti secoli di Cristianesimo l'ingiustizia imperversa e il potere dell'uomo sull'uomo umilia? Perché sui banchi di teologia abbiamo consumato tanto tempo per studiare l'uguaglianza delle persone divine, se poi non alziamo la voce per mettere in discussione questo perverso sistema economico che fa morire di fame ogni anno 50 milioni di fratelli?

In Somalia ogni giorno muoiono 1000 persone! Sono notizie che ci hanno dato dalla Charitas. Muoiono di fame! Che senso ha questo mistero delle fede, se poi non muoviamo un dito per denunciare la segregazione razziale del Sudafrica, ma anche l'apartheid ignobile che si pratica in alcune nostre scuole, non dico le scuole cattoliche, ma nelle nostre scuole e nelle nostre città.

Che senso hanno i nostri segni di croce «nel nome del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo», se non ci battiamo perché a tutti gli oppressi del terzo mondo, ma anche a quelli del primo e del secondo, vengano riconosciuti i più elementari diritti umani?

Dobbiamo riuscire a capire che le ingiustizie, anche quelle nostre private, non sono solo causa di tutte le guerre, ma sono anche «eresie trinitarie» perché contrastano il fondamentale cardine della vita trinitaria: l'uguaglianza.

«Ti ho disegnato sulla palma della mia mano»

In un libro ho letto una pagina di Martin Luther King, che diceva: «...ho il sogno che un giorno sulle rosee colline della Georgia, i figli degli antichi schiavi e i figli degli antichi schiavisti sa-

ranno capaci di sedere assieme alla tavola della fratellanza; ho il sogno che un giorno anche lo stato del Mississippi, uno stato soffocante per l'afa dell'oppressione, sarà trasformato in un'oasi di pace e di giustizia; ho il sogno che i miei quattro bambini un giorno vivranno in una nazione in cui non saranno giudicati per il colore della loro pelle, ma per il contenuto del loro carattere».

Ognuno di noi ha un tratto intrasferibile e noi ci dovremmo opporre a tutte le omologazioni di massa che vengono fatte, a tutte le voracità della nostra cultura che intende omologare le altre culture per livellarle: come se passasse un bulldozer che livella tutto.

Dio, invece, pratica la distinzione.

Della Santissima Trinità noi possiamo dare questa definizione: «convivialità delle differenze». Persone diverse, Padre Figlio e Spirito, vivono insieme alla stessa tavola.

Anche la pace si può definire «convivialità delle differenze».

Il Signore conosce tutti quanti, e chiama tutti quanti per nome. Se in una notte nera, su una pietra nera, c'è una formica nera... Dio la scorge e la ama; la vede, la distingue e la ama.

Noi invece tutto vediamo uguale, mettiamo una divisa addosso alla gente, una casacca, una blusa, ci basta il numero di matricola come quello che si usava un tempo nelle carceri. Abbiamo tutti un codice fiscale, è la prima cosa che ti chiedono.

Tutti quanti noi abbiamo un volto intrasferibile, un identikit personale che deve essere rispettato, una mentalità, uno spirito. Siamo diversi l'uno dall'altro, per cui siamo un dono dell'altro.

C'è un versetto del Salmo 8 che dice così: «Che cosa è l'uomo perché te ne ricordi?». E ancora il versetto 16 del capitolo 49 di Isaia: «Non ti dimenticherò mai, dice il Signore: ecco ti ho disegnato sulla palma delle mie mani».

Quante volte ci siamo appropriati di quest'ultima frase sapendo che il tempo sfilaccia perfino i lineamenti delle persone più care. Il Signore la ripete a me, a te, a tutti, sin da quando siamo stati concepiti nel grembo materno. Lui che — come dice il profeta Baruc — chiama le stelle per nome ed esse gli rispondono brillando di gioia; Lui che non deposita negli archivi i nostri volti, ma li sottrae all'usura delle stagioni illuminandoli con la luce dei suoi occhi; Lui che non seppellisce i nostri nomi nel parco delle rimem-

branze, ma li evoca, ad uno ad uno, dalla massa indistinta delle nebulose e, pronunciandoli con la passione struggente dell'innamorato, li incide sulle rocce dei colli eterni.

Sono convinto che il credito della gente a tutti i nostri messaggi si misura proprio dalla convinzione con cui faremo capire che nel vocabolario di Dio non esistono nomi collettivi; che Lui non ama le persone in serie; che, se per la civiltà informatica, Gigi, uscito dal manicomio, è niente più che un soffio elettronico da immagazzinare nei dischi rigidi dei servizi sociali del comune, per il Signore rimane sempre un principe dell'universo; che i massacri operati dalle violenze umane nella Serbia e nella Bosnia trovano sugli occhi di Dio lacrime per ognuno, e non pianti globali; che nelle fosse comuni delle vittime della guerra Egli si aggira alla ricerca di sembianze inconfondibili su cui lasciare l'impronta di una carezza, e non collocare piastrine di riconoscimento col numero di matricola; che l'uccisione di un uomo prima ancora che nasca distrugge tra le mani un capolavoro irripetibile a cui stava per dare l'ultimo tocco; che l'incupirsi per fame di una sola creatura della Somalia, gli dà più angoscia che l'oscurarsi di Sirio o l'affievolirsi delle Pleiadi; che per i lividi sul volto di Maria percossa dal marito ubriaco si turba più di una madre per la febbre del suo unigenito.

«Chi è l'uomo perché te ne ricordi?».

La risposta forse la si può trovare accartocciata in quel gruppo di panni con cui Bartolo, la notte, si ripara dal freddo sotto il portale della Chiesa. Ai nostri occhi quei panni sembrano cenci che coprono membra secche di sudore: agli occhi di Dio invece sono reliquiari che racchiudono frammenti di santità. Bartolo è quel vecchietto che sta dietro l'ancora, a Roma, proprio quando si apre piazza S. Pietro. Sta lì, inesorabilmente, d'estate e d'inverno.

La coppa rovesciata per bere l'azzurro

Dal mistero della Trinità scaturisce che noi dobbiamo scoprire in tutti gli uomini la dignità di persone, riconoscere la loro fondamentale uguaglianza e rispettare le caratteristiche della loro distinzione. Ma c'è una seconda cosa che possiamo tirar fuori dal mistero trinitario, utile per le nostre proiezioni etiche.

Nel cielo le ricchezze proprie di una persona sono così trasferibili dall'una all'altra, c'è un così intenso scambio culturale tra Padre, Figlio e Spirito, che i teologi hanno dovuto inventare una frase un po' difficile per indicare questa verità: la «comunicazione degli idiomi». Il Padre, il Figlio e lo Spirito si comunicano tutto tra di loro: tengono per sé soltanto ciò che è intrasferibile, cioè il loro identikit personale: l'essere padre, l'essere figlio, l'essere spirito.

È soltanto per appropriazione che diciamo il Padre è il creatore, il Figlio è il redentore e lo Spirito Santo è il santificatore. Sappiamo che la Santissima Trinità ha creato l'universo, ci ha redenti, ci santifica. Padre, Figlio e Spirito. Mette tutte le proprie ricchezze sulla tavola. Ecco la coppa rovesciata per berne l'azzurro.

Da questo concetto della comunicazione degli idiomi, l'impegnativo etico che ne deriva è che tenendo sotto sequestro le proprie risorse spirituali e materiali, senza metterle a disposizione degli altri, non possiamo esimerci dall'accusa di appropriazione indebita.

Viviamo in una civiltà di accaparramento, in una civiltà in cui abbiamo messo sotto sequestro i beni della terra, dove l'88% delle ricchezze viene fruito dal 30% dell'umanità. Il 70% degli uomini della terra hanno a disposizione soltanto il 12% risparmiato da questo banchetto. E qui siamo chiamati sotto accusa noi della civiltà europea. È questo il cristianesimo che stiamo vivendo?

Occorrerebbe davvero una «transumanza» spirituale e culturale fortissima. Noi che abbiamo la possibilità di incidere spiritualmente su tante migliaia di ragazzi, di giovani, dobbiamo trasferirle queste cose, farle comprendere dal vero: perché è qui che si gioca il destino dell'umanità. Dobbiamo compiere un enorme sforzo affinché si realizzi anche una migliore distribuzione delle ricchezze sulla terra. Come nel cielo, Padre, Figlio e Spirito si trasferiscono le loro ricchezze spirituali, anche noi dobbiamo trasferire le nostre ricchezze spirituali: metterle a disposizione degli altri.

Il cielo, in riferimento alla Santissima Trinità, è il luogo privilegiato delle relazioni: tant'è che i teologi definiscono le tre persone come «*relazioni sussistenti*». Le persone divine vengono definite dalla teologia persone sussistenti e relazioni sussistenti: «volti rivolti». Se un volto non è rivolto verso l'altro, non è più un volto.

Ne deriva che anche qui sulla terra dobbiamo rovesciare la cop-

pa, anche noi siamo relazioni sussistenti. Dovremmo vivere l'uno per l'altro essere: un volto rivolto all'altro, un volto che si rapporta all'altro. «Il tuo volto, Signore, io cerco». Noi dovremmo dire: «Il tuo volto, fratello, io cerco», fammi scorgere il tuo volto, non la tua maschera, non la tua grinta, non il tuo ceffo.

Vivere l'uno per l'altro. Vivere l'uno per l'altro per vivere. Siamo chiamati a formare l'uomo nuovo, che si chiama Gesù Cristo: più persone uguali e distinte formano un solo uomo. Noi faremo l'uomo nuovo Cristo Gesù.

Oggi l'acidità ci inquina, siamo diventati corazze. Più che luoghi d'incontro, siamo spesso piccoli centri di scomunica reciproca, tendiamo a chiuderci. La trincea ci affascina più del crocicchio; l'isola sperduta ci affascina più dell'arcipelago; il ripiegamento nel guscio ci affascina più dell'esposizione alla luce della comunione e al vento della solidarietà. Sperimentiamo la persona, più come solitario autopossesso che come momento di apertura al prossimo e l'altro lo vediamo più come limite al nostro essere che come soglia dove cominciamo veramente a esistere nella pienezza della nostra personalità.

Credete ancora che questo mistero della Santissima Trinità è da tenersi lì accantonato, perché non ha nessun riverbero nella nostra vita concreta? Noi corriamo il rischio di bearci in queste verità, trovarle anche interessanti adesso, ma poi sperimenteremo che è difficile tradurle in pratica.

Un avvertimento: la Trinità non è soltanto un archetipo da riprodurre, non è soltanto un asse portante della nostra vita morale che dobbiamo imitare, è anche la tavola promessa a cui un giorno ci sederemo. Padre, Figlio e Spirito. Siamo destinati ad essere figli nel Figlio, come dice san Paolo. Quando tutti quanti avremo formato l'uomo nuovo Cristo Gesù, avremo realizzato il progetto di Dio.

Siamo il corpo mistico di Cristo: saremo tutt'uno con Lui, saremo figli nel Figlio, faremo violazione di domicilio di casa Trinità. Entreremo e ci sederemo a pieno titolo nel banchetto trinitario. Padre, Figlio e Spirito.

Solo allora abiteremo veramente in casa Trinità. Però attenzione! Tutto questo avverrà e potremo giocare una partita nel cielo

solo se avremo fatto qui sulla terra allenamento a questo stile di comunione: altrimenti saremo messi fuori squadra. Quindi occorre vivere esperienze di comunione all'interno delle nostre congregazioni, delle nostre parrocchie, delle nostre città, delle nostre scuole, dei nostri istituti, dei nostri gruppi.

Tutto il discorso che si fa oggi nel mondo culturale e ancor più nella Chiesa sull'accoglienza, sulla prossimità, sulla convivialità delle differenze, sullo scambio culturale deve partire da questo cardine trinitario.

La conclusione è fin troppo ovvia: in questo nostro impegno di cultura e di accoglienza dell'altro, del diverso, del «buon selvaggio»... in questo nostro sforzo di comunione tra culture, popoli, chiese... la partenza da qualsiasi altro principio, che non sia quello trinitario, sarebbe solo ricerca di efficientismo religioso, smania di accorpamento funzionale, procedimento tattico per fare risultato, culto dell'immagine di potenza, ambizione aziendale volta forse a fin di bene, ma incapace di scavalcare i paletti catastali dell'umanitarismo filantropico.

Gesù Cristo, paradigma di rapporto col fratello

Ho parlato del mistero della Santissima Trinità come mistero principale della nostra vita morale, adesso vi voglio parlare brevemente di Gesù Cristo come paradigma del nostro rapporto col fratello.

Cos'è Dio per l'uomo? È il Dio per l'uomo, cioè un Dio pro-esistente. Quante parole nelle nostre scuole sulla preesistenza. Lasciamola studiare ai teologi. Qui vogliamo parlare della «*pro-esistenza*». Il nostro Dio è un Dio pro-esistente: che esiste cioè per gli altri, per noi uomini e per la nostra salvezza.

Il Dio per l'uomo è un Dio pro-esistente, che coinvolge tutti quanti gli uomini nel mistero della Santissima Trinità. Dio ha raggiunto il vertice della carriera quando si è fatto uomo (si è fatto prete, ingegnere, architetto) ma è rimasto uomo.

Abbiamo fatto troppe distinzioni tra spiritualità, dottrina, teologia. Qui si deve intridere la nostra passione per l'uomo: passione di un Dio innamorato per l'uomo. Dio infatti lo ha coronato

di gloria e di onore. Onore e gloria per tutti i secoli dei secoli. Amen.

Non è il caso di attardarsi sul significato distinto di questa accoppiata di termini, che riferita a Dio compare tantissime volte nella Sacra Scrittura. Cosa sia l'onore e che cosa sia la gloria nel linguaggio biblico interessa fino a un certo punto. Sottilizzare sulle etimologie può sembrare esercitazione accademica. Addentrarsi nelle analisi verbali può lasciare perfino indifferenti. Ma venire a sapere che quella corona di gloria e onore, costruita esclusivamente per la testa del Creatore, viene collocata anche sul capo della creatura, provoca sconcerto e riempie l'anima di stupore.

Immaginate se durante un solenne pontificale in piazza S. Pietro il Papa facesse chiamare all'improvviso un barbone, uno dei tanti che di notte dormono sotto il porticato, e toltasi la tiara dalla testa gliela mettesse sul capo davanti agli occhi esterrefatti dei cerimonieri... Ebbene, Dio fa con ciascuno di noi la stessa cosa. Anzi mille volte di più, perché è Lui in persona che si toglie dal capo la corona e la poggia sul capo dell'uomo, e si compiace nel vedere che gli sta bene. Sembra che gli dica con un sorriso: «Lo sai che ti dona? Tienila pure!».

Non si fa molta fatica immaginare Riccardo Muti incoronato dello stesso diadema di Dio, perché lui è uno dei più grandi direttori d'orchestra del mondo e quando lo si vede sugli schermi televisivi, nel rapimento trasognato di un concerto, non ci vuole molto a intrecciare col gioco delle dissolvenze una corona di regalità... che gli fermi finalmente i mobilissimi capelli. Tutti, non solo i suoi concittadini di Molfetta, gli tributano onore e gloria.

Prendiamo invece Alessandro, sieropositivo. È sieropositivo per scelta, perché si è degradato da solo e quel che è peggio per procurarsi «la roba». Dopo che si è venduto i mobili di casa, si è messo a rubare. Sua moglie mi ha detto che l'altra sera l'ha visto rannicchiato sulla panchina della villa comunale con la siringa che gli era rotolata a terra e con gli occhi sbarrati nel vuoto... Eppure, anche lui è titolare di un diritto regale che non può essergli contestato da nessuno. Di gloria e onore lo hai coronato.

A volte, quando leggo questo versetto del Salmo e penso ai bambini denutriti dell'Etiopia o ai lebbrosi respinti dal consorzio umano

o a nomadi resi tali dalla inospitalità della gente o a quelle donne anziane sudice e male odoranti che ti russano accanto nella sala d'aspetto delle stazioni ferroviarie o a coloro che per colpa propria o per cattiveria altrui convivono con lo sfruttamento e con la miseria, mi sorprende a spiare dove abbiano nascosto la corona. È inutile. Non mi riesce di scorgersela. Eppure ce l'hanno.

Il Signore vi abilita a introdurre nella coscienza dei vostri ragazzi un grande rispetto per quella corona di gloria e di onore che è collocata sul capo di ognuno, al punto che sappiano scorgere la presenza del principe nell'abito del povero. Si guardino dal profanare la propria vita nella abiezione morale. E ogni oltraggio dell'uomo sull'uomo venga da essi percepito come delitto di lesa maestà.

L'icona della prossimità

Questo è importante. Il Dio per l'uomo, l'uomo per l'altro.

Egli è l'icona della prossimità. Gesù ha espresso questa prossimità all'altro mediante tre momenti, come si dice nelle formule di san Pio X: «incarnazione, passione e morte di nostro Signore Gesù Cristo».

Se io dovessi essere uno dei dodici contemporanei di Gesù, uno degli undici inviati da Lui in tutto il mondo a battezzare le genti «nel nome del Padre, del Figlio e dello Spirito», nell'atto di congedarmi dai fratelli o da Maria per chiedere la benedizione prima della partenza, prenderei con me il bastone del pellegrino che indica l'esodo per andare verso nuovi lidi. Dobbiamo andare tutti quanti verso la ricerca di un Dio che deve essere adorato, un Dio che scavalca i recinti dei templi nuovi. Anche se devo stare attento a non cadere nelle prigioni, nelle tagliole del panteismo.

Porterei con me anche la bisaccia del cercatore, la bisaccia del mendicante. Una bisaccia da riempire: non da svuotare come abbiamo fatto sempre. Ritorno ancora all'accento che ho fatto dei 500 anni della scoperta dell'America. Non abbiamo mai ritenuto gli altri, gli Indigeni, gli Incas, gli Aztechi o i Maya, capaci di darci qualcosa! Anche oggi, siamo più capaci a dare che a ricevere.

Gesù non ha fatto così; da ricco che era si è fatto povero, ha

preso la nostra condizione, è diventato indigeno, si è «incarnato». Dobbiamo portare la bisaccia da riempire dei tanti valori che possono dare le altre culture, e portare però anche i segni della nostra testimonianza.

Io porterei, ad esempio, un ciottolo del lago, il luogo dove gli Apostoli hanno lavorato, per indicare la fatica dell'operosità degli uomini; un pezzo di pane avanzato magari in una delle dodici ceste dopo la divisione dei pani. Quella fu una divisione, non fu una moltiplicazione. Prese cinque pani e li divise. Significa che il pane va diviso, non moltiplicato.

Il problema grosso, oggi, dell'umanità è la divisione, non la moltiplicazione. Dividere le ricchezze in modo che ci siano per tutti i coperti sulla tavola. Non tutti siamo disposti ad aggiungere posti a tavola, ma i coperti ci sono. I ragazzi che vengono a voi saranno i cittadini dell'Europa, della nuova Europa.

Incarnazione e passione significa battersi perché a ogni uomo vengano riconosciuti i diritti che gli spettano. Lottare per la pace. Capire finalmente che la pace è il principio architettonico che deve davvero sorreggere il nostro impegno morale.

Dobbiamo batterci davvero. Non lasciamoci imprigionare da chi dice che queste cose sono faccende dei politici, dei sociologi. Gli schemi sono incarnazione, passione e morte: soltanto così l'altro diventerà per noi un dono. Se no sarà sempre un antagonista che ci stringe all'angolo.

Mettere la nostra vita al servizio degli altri

Vorrei chiudere con quella bellissima suggestione di Emmanuel Lévinas. «L'altro — dice — è un volto da scoprire, contemplare e accarezzare». C'è tutta la teologia morale nostra, «ama il prossimo tuo come te stesso», «rivolti verso l'altro». Voi tutti siete insegnanti — dal liceo alle scuole materne — e avete di fronte l'altro.

Io ho rievocato la figura del mio maestro delle scuole elementari. Me lo ricordo come una delle persone importanti che hanno segnato la mia vita. Una persona molto semplice, molto discreta e anche molto umile. Ogni volta che tornavo nel mio paese, andavo a trovarlo.

Ultimamente si era incurvato e gli tremavano le mani. Tornavo da lui per un dovere di gratitudine, ma soprattutto condotto dalla speranza che avesse, come nelle fiabe che ci raccontava in quarta elementare, una noce misteriosa da farmi schiacciare nei momenti difficili. Guardavo con stupore infinito, nell'armadietto di sempre, i pochi libri foderati con la carta velina: *Le avventure di Pinocchio*, *Cuore*, *L'isola misteriosa*. Quella biblioteca per me conteneva più segreti della biblioteca vaticana!

Di tutti gli insegnanti che ho avuto, era l'unico a provare soggezione di me. Me ne accorgevo dall'imbarazzo con cui, nel discorso, passava dal Lei al Tu. Mi hanno detto che era anche fiero di avermi avuto come discepolo. Forse, però, non ha mai saputo che se ancora tornavo da lui era perché avevo il presentimento che mi avrebbe aiutato a risolvere, come un tempo, qualche altro complicato problema, per il quale non mi bastavano più le quattro operazioni dell'aritmetica che egli mi aveva insegnato. Ogni volta che lo lasciavo, sentivo di avergli rubato spezzoni di mistero: quegli spezzoni che a scuola ci sottraeva volutamente, senza che noi ce ne accorgessimo.

Sì, perché lui aveva l'incredibile capacità di non spiegarci mai tutto. Per ogni cosa, lasciava un ampio margine d'arcano. Non so se per stimolare la nostra ricerca o per alimentare il nostro stupore. Perché l'arcobaleno dura così poco nel cielo? Che cosa fa Dio tutto il giorno? Perché le farfalle lasciano l'argento sulle dita? Perché Gesù ha fatto nascere così il povero Nico, che veniva a scuola sulla carrozzella spinta dalla nonna? Perché si muore anche a dieci anni, come la sua bambina? Non aveva l'ansia di rivelarci tutto. Non era malato di onnipotenza culturale e neppure ci imponeva le sue spiegazioni. Qualche volta sembrava che fosse lui a chiederle a noi. Ma quando, dopo gli acquazzoni di primavera, spuntava l'arcobaleno, ci conduceva fuori per contemplarne la tenerezza.

Fate in modo che i vostri ragazzi provino per voi gli stessi sentimenti che ho provato io per il mio vecchio maestro. Statene certi: se volete bene a Gesù Cristo, paradigma del nostro rapporto con l'altro e vi animerà una forte passione di trasmettere la sua verità, i vostri ragazzi di oggi, un giorno, verranno a farvi visita,

perché, anche se saranno divenuti professori della Università Gregoriana, torneranno da voi per recuperare quei frammenti di mistero di cui non hanno ancora trovato spiegazione neppure sui libri di teologia.

Dalla Comunione politica alla Comunione dossologica

Oggi parlando di carità verso il fratello, per dire che non bastano né elemosina, né buon cuore, né sussulti emozionali e neppure forti tensioni ideali che collegano a Dio, e per affermare che occorrono moduli operativi che storicizzino l'amore mediante scelte pratiche e funzionali, si suole adoperare una espressione molto intensa: «Passare dalla carità dossologica alla carità politica».

Ebbene, parlando della comunione, forse è venuto il tempo di spostare i termini e dire: «Passare dalla comunione politica alla comunione dossologica». Osare la comunione per fede, cioè, e non per calcolo. Appenderla al chiodo di un'etica teologica e non ai rostri di un'estetica religiosa.

Io non so se, riconducendo la riflessione sul terreno trinitario, ho offerto il destro per un'ulteriore evasione nelle teorizzazioni astratte o se invece ho fornito il crivello per valutare le nostre controtestimonianze del passato e per compiere oggi le scelte giuste in tema di solidarietà, sbilanciandoci sui versanti di una più rigorosa concretezza operativa e offrendo parametri tesi a misurare la nostra fedeltà al Dio della storia. Tutto sommato, debbo dire che la risposta mi sembra inequivocabile.

Il mistero della SS. Trinità ci mette sotto accusa per le discriminazioni che abbiamo provocate, per le disuguaglianze che abbiamo favorite, per le massificazioni che abbiamo benedette, per le violenze su cui abbiamo taciuto.

Nei secoli passati abbiamo esaurito il nostro empito teologico consumando fiumi d'inchiostro e tonnellate di pergamene per combattere le «eresie» trinitarie; e abbiamo chiuso lì la partita: estenuati da queste lunghe e spesso oziose diatribe dottrinali. Ci siamo dissanguati in aspre contese accademiche contro gli errori che all'interno delle Persone divine stabilivano gerarchie di potere, ma non ci siamo scaldati più che tanto se all'interno della convivenza

umana le più colossali discriminazioni ottenevano la ratifica perfino delle nostre Chiese.

Forse è giunto il momento d'implorare il Signore perché riconduca oggi noi credenti a una nuova presa di coscienza: che, cioè, l'ingiustizia contro i poveri, le emarginazioni razziali, la difesa dei privilegi dei popoli ricchi, il mantenimento di schemi che distribuiscono gli uomini in categorie egemoni e in categorie subalterne... sono le vere eresie di un «subordinazianesimo» che oggi tutti siamo chiamati a combattere.

Lessico di comunione

Se riuscissimo a puntare gli occhi sul Signore, davvero, troveremmo la «fontana della comunione» anche con gli altri. E qui il discorso torna ancora a voi delle Scuole Cattoliche. Queste cose ve le dico con pudore e affetto e ammirazione grande, perché so quanto vi affaticate per la vigna del Signore e quanta stanchezza accumulate per Lui.

Siamo troppo divisi: nei progetti, nei metodi, nei ritmi di esecuzione. Abbiamo parcellizzato quella che dovrebbe essere la grande forza d'urto pastorale di tutta una Chiesa in tante piccole monadi: chiuse e non di rado infeconde. Chiaramente non è una situazione generale. Ma anche una sola eccezione ci autorizza a stare all'erta tutti.

Comprendete bene che una concezione così atomizzata della nostra Scuola, come feudi dati in appalto a singoli titolari, gelosi della loro autonomia e puntigliosi custodi della loro indipendenza, non corrisponde agli orientamenti conciliari. Testimonia invece amaramente che non soltanto gli occhi nostri non sono fissi su di Lui, ma che preferiamo che anche gli occhi degli altri si appuntino su di noi.

Dobbiamo ritrovare lo stile della comunione, il gusto della comunione, il puntiglio della comunione: come «scuola-presbiterio» annunziamo la parola, celebriamo la fede, viviamo la carità. Non come «singoli».

Chi legge il Nuovo Testamento afferra subito questo carattere collegiale. Splendido, a riguardo, il versetto degli *Atti 2, 14*: «Pie-

tro allora, levatosi in piedi con gli altri Undici, parlò così...». Tutti si alzano e uno solo parla a nome degli Undici.

Cari fratelli, se noi non esprimiamo in modo collegiale e in profonda comunione reciproca il nostro servizio ai tanti altri fratelli, impediamo al nostro stesso mondo di tener fissi gli occhi su Gesù! Li faremo figgere sulle nostre scissioni, sulle nostre rivalità, sulle nostre manovre ambigue, ma non su di Lui!

Dobbiamo, pertanto, convertirci. Ciò significa uscire dall'isolamento pastorale. Aprirci a uno stile di corresponsabilità e di partecipazione. Specialmente tra «scuole-presbiteri» di una stessa città, e specialissimamente tra «scuole-presbiteri» di una stessa parrocchia o di uno stesso quartiere.

Convertirsi alla comunione significa trovare spazi per pensare insieme, per progettare insieme, per confrontarsi insieme, per correggersi insieme, per pregare insieme, per soffrire insieme, per servire insieme.

Significa avere il coraggio di posporre tante cose secondarie, fosse anche la gratificazione che ci viene dalle famiglie, dai giovani, dalle nostre iniziative, al bisogno di condividere con gli altri gioie, preoccupazioni, speranze, magari anche attorno alla stessa mensa.

Significa esorcizzare la sindrome della scomunica, il complesso della squalifica, il tarlo del discredito reciproco. Significa accoglierci a braccia aperte, non vederci come rivali, trovarci nei momenti difficili, sostenerci nelle difficoltà, accettarci e amarci per quello che siamo. Coraggio! Vedo già tanti segni positivi che danno speranza!

Camminare nella storia come «icona della Trinità»

Significativa l'affermazione del secondo concilio di Nicea: *«L'icona è per noi l'occasione di un incontro personale, nella grazia dello Spirito, con Colui che essa rappresenta. Più il fedele guarda le icone, più si ricorda di Colui che vi è rappresentato e si sforza di imitarlo».*

L'applicazione è di una gravidanza unica. La nostra Chiesa, essendo icona della Trinità, deve essere per chi la guarda «occasione

di un incontro personale» col Padre, col Figlio e con lo Spirito viventi nella comunione. Anzi, più uno guarda la Chiesa che opera fortemente dentro la ferialità delle nostre scuole, più deve essere ricondotto al mistero trinitario, col desiderio di viverne le conseguenze.

Essendo icona, dobbiamo mostrarci come immagine della Trinità. Dobbiamo viverne, cioè, la logica di comunione, la quale, anche se insidiata dalle contraddizioni e dal peccato, costituisce il «filo rosso» che deve attraversare tutto il nostro impegno. Immagine provocante: che provoca, cioè, il mondo alla comunione.

La Scuola della Chiesa deve essere anticipo della «*tavola promessa*»: luogo, cioè, dove si sperimenta, nei segni, la comunione trinitaria a cui siamo chiamati a partecipare, in modo definitivo e completo, alla fine dei tempi.

Tra la Trinità e il mondo, quindi, può e deve mediare degnamente la Scuola della Chiesa. In questo senso deve migliorare le sue tecniche di mediazione della realtà, e deve essere attenta ad apportare in continuazione «*penultimi ritocchi*», perché l'icona sia sempre meno sbiadita e sempre più fedele all'originale.

Esposti agli sguardi di tutti, dovremmo saper scavare dentro un pozzo di nostalgia che conduca alle soglie del mistero. Le nostre comunità, pertanto, devono essere «prova d'autore» della SS. Trinità. Saremmo perfidi se facessimo sfigurare l'artista!

Di fronte a questa responsabilità, avvertiamo anzitutto sentimenti di gioia e di speranza. Perché, nonostante tutte le nostre frane, noi siamo «Chiesa», scelta e amata da Dio, il quale, per giunta, non misura il suo amore sulla base del nostro rendimento in generosità. Egli continua a investire su di noi a fondo perduto. Sicché noi siamo la sua piccola, povera, dolcissima Chiesa di Molfetta-Ruvo-Giovinazzo-Terlizzi (... e mettete qui tutte e singole le città e i paesi in cui voi operate e vivete come Scuola di Chiesa...) con gli abiti lisi senz'altro, forse col volto macchiato e con le membra un po' rotte, ma dagli occhi vivaci che hanno ferito il suo cuore.

Alleluia! Abbiamo tutto il diritto di fregiarci di quegli appellativi con cui Ignazio di Antiochia designava la Chiesa di Efeso, di Roma, di Smime, di Traile, di Magnesia, di Filadelfia. Se il santo

martire potesse scrivere una lettera anche a noi, comincerebbe senz'altro così: «Alla Chiesa santa di Molfetta-Ruvo-Giovinazzo-Terlizzi, ...predestinata prima dei secoli ad avere per sempre gloria eterna e salda unità, degna di essere beata, benedetta nella grazia di Dio, consolidata nella concordia, piena di fede e di carità e di ogni carisma, carissima a Dio e portatrice dello Spirito Santo».

Se veramente le cose stanno così, dobbiamo fare attenzione perché perfino nelle più spietate revisioni critiche del nostro comportamento ecclesiale il lamento non scavalchi la letizia e lo scoraggiamento non prevarichi sulla speranza. Ciò non toglie, però, che sentimenti di amarezza sfiorino il nostro animo.

L'esperienza dell'incredibile «gap» che esiste tra la misura dell'amore di Dio e la misura dei nostri meriti e, soprattutto, la considerazione che non stiamo facendo molto per accorciare questo «gap», ci mette in crisi. Specialmente sul piano della comunione accusiamo il «deficit» più grosso: proprio, cioè, in quel terreno sul quale Dio ci chiede il favore di esprimerci, nei confronti del mondo, come «agenzia periferica» della comunione trinitaria.

Divisioni personali, spaccature di gruppo, contrapposizioni, gelosie, ignoranza reciproca, individualismo, rivalità... sono voci passive così pesanti nei nostri bilanci ecclesiali di scuola da farci concludere con rammarico che non stiamo troppo curando gli interessi della ditta.

S'impone, pertanto, un urgente restauro dell'icona. Ma da dove cominceremo?

Ecco: siccome dipingere le icone (e quindi restaurarle) è un vero e proprio «ministero» che richiede tempi lunghi, tant'è che gli antichi iconografi si preparavano alla pittura con preghiere e digiuni nell'ascesi diuturna e nella santità di vita, noi per quest'anno pastorale cominceremo dalla «rjsa» metallica.

E mentre attenderemo a questo impegno apparentemente di periferia ma pur tanto necessario, chiediamo al Signore che lui stesso cominci, con la sua grazia, a metter mano al disegno centrale, preparando la tavola di legno con le ocre, le dorature, gli schiarimenti e le pennellate di olifa.

Restituita così all'armoniosa lucentezza dei colori e divenuta luogo di presenza divina, la nostra Scuola di Chiesa, icona della

Trinità, risponderà alla missione affidatale dal Signore, che può essere ben espressa dalle parole di san Sergio, maestro di Rublev: «Contemplando la SS. Trinità, vincere la lacerante divisione di questo mondo».

Occorre una parola per spiegare questo lavoro sulla «rjsa» metallica che ci vedrà impegnati in questo anno pastorale.

Non si tratta di rimandare «sine die» i problemi nodali della comunione spostando l'interesse sui suoi aspetti marginali o, per così dire, disciplinari o organizzativi o economici o retributivi.

Se è vero, come è scritto nella premessa alla «Lumen Gentium», che «per comunione non si intende un certo vago sentimento, ma una realtà organica, che richiede forma giuridica e che insieme è animata dalla carità», dobbiamo pur ammettere che ogni elemento che introduce disorganicità non favorisce la comunione.

Testimoniare la comunione attraverso il fare scuola

Anzitutto l'indicazione della comunione ecclesiale.

«Un cuor solo e un'anima sola» non è una bella frase soltanto. O meglio rischia di esserlo se la disancoriamo da tutto il resto, resecandola quasi dall'insieme del discorso. Ma quando la si legge nel contesto, si comprende che questa fusione di anime e di cuori portava le prime comunità cristiane perfino alla condivisione dei beni materiali. Allora la frase diventa scomodissima per noi, che non riusciamo a trovare l'unità neppure nelle più elementari operazioni pastorali... quale potrebbe essere quella di fare scuola.

No, dicendo «un cuor solo e un'anima sola», non ci lasciamo prendere da riflussi di rimpianti per le antiche compattezze di una cristianità in via di dissolvimento anche qui da noi.

Non si tratta di serrare le file o di fare quadrato o di ricompattare le forze solo per avere più presa. Si tratta invece di ricercare insieme «forme nuove» per una presenza più efficace di «scuola di Chiesa» nelle nostre città.

Si tratta di orientare in modo concorde l'azione delle diverse componenti scolastiche (sacerdoti, religiosi, laici) verso la costruzione di quella Chiesa eucaristica di cui parlano i Vescovi nel documento «Eucaristia, comunione e comunità».

Si tratta di studiare in termini unitari i moduli di una «nuova missionarietà» che tragga la nostra Chiesa dalle secche di una pastorale ripetitiva, di semplice contenimento o di pura conservazione, per spingerla con più audacia su quelle fasce emergenti che la crisi religiosa, etica e culturale, sta progressivamente creando.

«Un cuor solo e un'anima sola» dovrà significare per noi non solo stima reciproca, fiducia vicendevole, apprezzamento di un gruppo nei confronti dell'altro: ma soprattutto progettare insieme, lavorare insieme, camminare insieme senza fughe spericolate in avanti e senza accidiosi ristagni all'indietro.

Se nella nostra Chiesa si attenuerà, finalmente, *la crisi di orizzonte complessivo* che ora l'attanaglia, potremo sperare nella crescita di un nuovo consenso intorno ai veri valori, che vanno nella direzione dell'uomo e nella direzione di Dio.

L'EDUCAZIONE ALL'ALTERITÀ

Carmino Di Sante

L'educazione all'alterità è un tema complesso, soprattutto a causa della categoria dell'alterità che chiama in causa: categoria nuova, intorno alla quale non è facile intendersi e che, in assenza di uno sforzo serio di riflessione, corre il rischio di diventare di moda.

Non intendo questo titolo nel senso di cosa e come fare, perché al centro del Progetto e dei singoli progetti educativi ci sia l'altro dall'educatore. È ovvio che al centro di un qualsiasi progetto educativo e delle sue strategie ci deve essere l'altro: l'alunno, il ragazzo, il giovane; cioè l'educando e non l'educatore, le esigenze del discente e non del docente; la priorità del fruitore delle strutture pedagogiche e non dei progettatori. Lo do per scontato, anche se poi scontato non è perché il lavoro più attento e più vigile, per quanti lavorano nell'ambito delle istituzioni, è quello di ricondurre continuamente alla loro dimensione di «servizio». Il rischio delle istituzioni è quello di alienarsi, trasformandosi da «strumenti» a «fini».

Non intendo il titolo neppure nel senso di come educare il giovane, nel corso del processo educativo, al rispetto dell'altro: cioè a come fare perché egli contemperi la sua spinta e volontà di auto-realizzazione con la presenza ed esigenze degli altri: cioè alla socializzazione. Anche questo aspetto lo do per scontato.

Intendo invece il titolo in un senso più radicale, che provo a esprimere con questo interrogativo: è possibile un'educazione che invece che dell'io dell'educando faccia dell'altro, che gli è estraneo, il centro gravitazionale? Una educazione che invece di viverci come sforzo maieutico teso a partorire l'io nella sua forma com-

piuta, lo metta in questione denunciandone la signoria e proclamandone il ruolo di diaconia?

Si tratta di una domanda radicale che comporta il capovolgimento dell'idea di educazione, intesa non più come autorealizzazione, autocompimento, autodispiegamento e autoritrovamento — dove «*auto*» dice il legame costitutivo dell'io con se stesso, per cui educarsi è educare il proprio io ad essere sempre più io, secondo le sue potenzialità nascoste chiamate a esplicitarsi — ma come sua rottura o krisis.

Educare all'alterità vuol dire decostruire un pensiero incentrato sull'io — sul «me medesimo o miità» — per metterne in piedi uno nuovo, che al suo centro abbia l'altro di cui l'io è l'electo: chiamato ad esserne il responsabile.

Il «nuovo pensiero» dell'alterità

Vorrei partire da una data celebrativa che ha occupato e ancora forse occupa la stampa nazionale e internazionale di questi anni: la scoperta delle Americhe di cui si è celebrato il cinquecentenario.

Questa ricorrenza ha dato origine, come è noto, a due atteggiamenti interpretativi diversi e speculari: da una parte quello di chi, in maniera trionfalistica e acritica, vi vede il realizzarsi di uno straordinario evento espressione dell'Europa civilizzatrice ed evangelizzatrice; dall'altra quello di chi, esattamente al contrario, vi vede l'espressione della violenza europea che, incontrando nell'indio il culturalmente diverso, invece di accoglierlo aprendosi alla sua diversità per farsene arricchire, lo ha negato attraverso la duplice figura della assimilazione e della cancellazione. Queste due diverse chiavi ermeneutiche hanno dato corpo, come è noto, a due diversi tipi di manifestazioni: celebrativa l'una, anticelebrativa l'altra.

Voce esemplare della seconda chiave ermeneutica è quella di E. Dussel, un filosofo della liberazione, il cui pensiero si nutre della lunga storia di sofferenza e dipendenza dell'America Latina, traendo proprio da essa lo stimolo e l'alimento per il suo costituirsi ed elaborarsi.

Interrogandosi sulla attuale situazione dell'America Latina,

Dussel, al di là delle ragioni economiche amministrative politiche e sociali, vi scorge operante, da filosofo, un motivo più profondo e originario, che è la messa in opera del pensiero europeo: un pensiero che, in tutte le sue oggettivazioni (da quello teologico, a quello filosofico e a quello pedagogico) è incapace di accettare il diverso da sé, l'altro da sé. Per cui la distruzione dell'indio è la messa in opera di questa logica, di questo logos che si organizza nativamente e costitutivamente intorno all'io ed è incapace, nativamente e costitutivamente, di riconoscere l'altro da sé. Scrive Dussel: «Il peccato originale della modernità fu di aver ignorato nell'indio, nell'africano, nell'asiatico, l'altro sacro e di averlo cosificato come uno strumento dentro il mondo della dominazione nordatlantica».

Ma la critica di Dussel all'Europa di negare l'altro, essendo incapace di accoglierlo e di riconoscerlo, non si ferma qui. Sulla scorta del filosofo francese ebreo E. Lévinas — un altro filosofo che, in quanto appartenente alla generazione degli ebrei di Auschwitz, è stato ed è testimone della cancellazione dell'altro secondo una modalità di violenza gratuita mai raggiunta nella storia umana — Dussel individua la radice ultima e giustificatrice di questa violenza distruttrice negli stessi albori del pensiero occidentale che è il pensiero greco: un pensiero che, nel suo stesso sorgere e nel suo stesso costituirsi, non conosce l'altro.

Affermando: «l'essere è, il non-essere non è», la greicità istituisce, per Dussel, il principio di esclusione e di violenza: «Al di là della civiltà greca c'è il non-essere, il barbaro, il senza-senso. Il "non-essere" include di fatto tutti gli uomini che sono situati fuori del mondo, fuori del dominatore, fuori dell'aristocratico (l'identico). Quello che non comprendo, che non penso, non è. L'ontologia, e la teologia che in essa si fonda come pensare dominante (e, noi possiamo aggiungere, la pedagogia che ne trasmette coordinate e principi attraverso le generazioni), riduce al nulla il povero, l'altro, colui che sta al di qua dell'orizzonte del mondo del dominatore. Il barbaro non è per Parmenide, come l'indio non è per Fernández de Oviedo».

È da questa coscienza sempre più diffusa — della quale, non senza significato, gli interpreti più coerenti sono Lévinas e Dussel — che nasce l'esigenza di questo nuovo pensiero chiamato dell'al-

terità. Un pensiero che si pone due domande fondamentali: a) perché la cultura occidentale non è stata capace di accedere all'altro in quanto altro? b) come dovrebbe essere un vero pensiero capace di accogliere veramente l'altro?

Ricapitolando: il motivo per cui si va diffondendo il tema dell'alterità è perché in molti — soprattutto in coloro che assumono seriamente il «rovescio» della storia e che hanno il coraggio di guardarla dal punto di vista degli sconfitti e non dei vincitori — si va facendo strada la coscienza di una violenza della cultura occidentale che non è solo occasionale ma profonda e connaturale, inscritta, prima che nelle sue pratiche e nelle sue istituzioni, nel suo stesso modo di pensare, nel suo stesso logos che tutti i modelli educativi, al di là delle loro diverse impostazioni di metodo e di articolazione, tramandano.

I soggetti di questa nuova coscienza sono soprattutto coloro che della cultura occidentale hanno sperimentato e sperimentano la violenza omologatrice o cancellante: le voci che danno voce agli indios, come quella di Dussel; le voci che danno voce alle vittime di Auschwitz, come quella di Lévinas; le voci che danno voce a quanti non riescono ad avere voce, come quelle che si fanno interpreti del movimento di liberazione della donna, dei «diversi», degli handicappati, dei marginali e degli emarginati. Cioè degli «schiaivi» di ieri e di oggi.

Cos'è l'alterità

Cosa vuol dire che il pensiero dell'alterità pone al suo centro l'altro, a differenza del pensiero della grecità che vi pone l'io? E qual è questo «altro» di cui esso parla?

Quando si parla di «altro» o di «alterità» si fa uso di una terminologia i cui significati sono riconducibili almeno a tre tipologie:

1. Immaginiamo di uscire per strada e di incontrare un amico con il quale mi fermo a lungo a parlare. Incontro un «altro» da me, l'amico: ma di quale alterità si tratta? Di un'alterità che si muove nell'orizzonte del mio io. Infatti, per quanto lontano geograficamente o anche ideologicamente, l'amico è da sempre presente

al mio io; la sua lontananza si esercita all'interno di una presenza che precede e impedisce ogni assenza.

Qui l'altro è l'altro-per-me, l'altro-per l'io, dove il «per» dice l'irrinunciabile legame «egocentrico», istituito dall'io e finalizzato ad esso.

2. Immaginiamo di camminare sul marciapiede e di scorgere ai lati un giovane che, seduto per terra, mostra un cartoncino con la scritta: «ho fame». Anche questa volta incontro un «altro», ma un «altro» diverso dall'altro precedente. E la differenza consiste in questo: che questo «altro» è veramente altro da me nel senso che, a differenza dell'amico che faceva già parte del mio mondo prima ancora di incontrarlo, egli resta totalmente e radicalmente al di fuori del mio io.

Ciò che caratterizza questa alterità è che essa non entra nel mondo dell'io — allo stesso modo di una penna che, pur altra dalla mano, ne costituisce però il prolungamento, o allo stesso modo di una persona amata che, pur altra dall'amante, ne costituisce l'appagamento — ma vi rimane fuori, extra: radicalmente e irriducibilmente.

Qui l'altro è non è l'altro-per-me, come nella tipologia precedente, ma l'altro-da-me, o l'altro-al-di fuori-di-me; slegato da me, irrelato da me, non abitante la mia «terra» ma «straniero» in essa.

3. Immaginiamo, infine, di salire su un autobus e di accorgerci, una volta scesi, di essere stati derubati. Anche in questo caso incontriamo un altro. Ma anche questa volta si tratta di un altro la cui alterità non è riconducibile né alla prima — dove l'alterità era l'altro «per» me — né alla seconda — dove l'alterità era l'altro «da» me — ed è di altro tipo: l'alterità di chi è «contro» me: non l'altro per me, né l'altro da me, ma l'altro contro di me.

Si tratta di un'alterità che non solo è estraneità all'io, ma una sua minaccia; una estraneità doppiamente tale, che alla lontananza aggiunge la volontà di offesa, nel senso etimologico di colpire, «ferire», nuocere, uccidere, ecc.

Quando si denuncia la cultura occidentale incapace di fare spazio all'altro, non ci si riferisce al primo tipo di alterità, dove l'altro è riconducibile all'io come suo prolungamento, e neppure, rigorosamente parlando, al terzo tipo di alterità (dove l'altro, fa-

endosi minaccia per l'io, non può non sollecitare da questi una risposta, anche se una risposta speculare che è quella della violenza), ma al secondo tipo di alterità, dove l'altro non è per l'io né contro l'io, ma gli rimane extra, fuori del suo mondo.

La vera alterità è quella dove l'altro è così altro dall'io che non è ricatturabile né a livello desiderativo (perché piace, perché è valore, perché attrae) né a livello progettuale (perché è utile, perché è funzionale, perché è strumentale).

Ma anche questa tipologia dell'alterità, irriducibile all'io, merita di essere approfondita, presentandosi attraverso almeno tre figure, che non devono essere omologate.

La prima figura è quella che potremmo chiamare «l'altro» di Tzvetan Todorov, l'autore di un libro fortunato che ha come titolo *La conquista dell'America* e per sottotitolo *Il problema dell'altro*.

L'altro per Todorov — ho l'impressione: anche per la maggior parte di quanti oggi parlano di alterità — è il diverso inteso culturalmente, colui o coloro i cui modelli culturali intesi in senso dell'antropologia culturale sono altri dai propri. Todorov assume l'indio come l'immagine esemplare di questa radicale diversità culturale: è appunto perché il modo di essere e di pensare degli indios era totalmente diverso da quello europeo, che l'Europa conquistatrice invece di riconoscerlo e accoglierlo facendovi spazio, lo ha prepotentemente omologato e, dove l'omologazione non riusciva vincente, lo ha cancellato.

Il peccato dell'Europa è, per Todorov, in questa sua incapacità di riconoscere il culturalmente diverso: sostituendo al riconoscimento della diversità dell'altro la sua omologazione o la sua cancellazione. Questa incapacità di riconoscimento nei confronti del diverso culturalmente ha trovato nello sterminio degli indios il suo atto fondativo per poi ripetersi, quasi coattivamente, nella storia europea, contro le altre categorie di diversità di volta in volta emergenti: la donna, gli immigrati, gli zingari, gli omosessuali, l'ebreo, ecc.

Se questa è l'alterità — l'alterità come diversità culturale — un nuovo pensiero (e, quindi, una nuova pedagogia) è quello che si apre all'accettazione delle diversità culturali degli altri, mettendo da parte il proprio etnocentrismo, rinunciando alla pretesa che

una cultura possa essere in grado di guidare un'altra e optando per un relativismo culturale da vivere non *come* impoverimento, ma *come* arricchimento.

La seconda figura è quella di Lévinas, il filosofo francese che ha denunciato la struttura egocentrica del pensiero occidentale, il pensiero della miità: capace solo di omologare l'altro ignorandone e cancellandone la diversità.

Ma quale diversità? Qui la risposta del filosofo francese è del tutto diversa da quella di Todorov. Egli infatti non parla dell'altro in quanto diverso culturalmente, ma dell'altro in quanto «volto», «povero», «straniero» o «nomade». La differenza è notevole ed è importante sottolinearla.

L'alterità di Todorov è una diversità culturale che chiede di essere riconosciuta perché positiva. Non è un disvalore, ma essa stessa valore che, appunto perché tale, non si ha il diritto di negare. Al contrario, l'alterità di Lévinas è l'alterità dell'altro in quanto essere di bisogno, in quanto carenza, in quanto privazione che, in quanto tale, non è un positivo da riconoscere ma un negativo da promuovere.

Da notare ancora che questa differenza non riguarda solo l'ordine delle idee, ma coinvolge soprattutto quello etico del comportamento: infatti, mentre l'alterità culturale coinvolge solo la dimensione cognitiva, l'alterità di Lévinas coinvolge la responsabilità soggettiva, ponendo il proprio io e la propria stessa economia a suo servizio, come si narra nella parabola lucana del buon samaritano.

Accenno a una terza figura di alterità: si tratta dell'alterità più radicale che non riguarda né l'altro come il diverso culturale, né l'altro come il soggetto di bisogno, ma l'altro come il «nemico che mi offende» e al cui gesto di violenza rispondo non con il gesto della contro-reazione violenta (rispondendo al male con il male), ma con il gesto gratuito del perdono.

Qui, in questa terza figura di alterità, la diversità dell'altro non è data né dal suo modello culturale divergente, né dalla sua realtà di essere di bisogno, ma dalla sua volontà di male che solo il gesto del perdono può colmare. Infatti, se la diversità culturale può essere annullata con un gesto di intelligenza illuminata e quella del

bisogno con il gesto del servizio responsabile, la diversità costituita dall'offesa può essere annullata solo dal gesto per eccellenza della gratuità.

Perché per la greicità non esiste alterità

Abbiamo visto come il nuovo pensiero nasca dalla coscienza della incapacità del pensiero tradizionale a fare spazio all'alterità dell'altro, e dalla esigenza di superarlo.

A tale scopo, per riuscire in questo sforzo di superamento, è necessario chiedersi quale sia la ragione profonda per la quale il pensiero tradizionale — al cui interno sono nate le nostre pedagogie e della cui linfa oggi ancora si alimentano — non è in grado di fare spazio alla differenza dell'altro: cioè alla sua alterità.

Ora il motivo profondo per cui il pensiero occidentale è incapace di accedere all'alterità dell'altro va ricercato nella concezione peculiare che esso, fin dalle origini, ha avuto dell'essere umano e di ogni essere: la concezione secondo cui il senso dell'essere — vegetale, animale o divino — è nel suo realizzarsi, nel suo compiersi e nel suo ritrovarsi.

In questa prospettiva la vita — ogni vita — è e può essere solo auto-mantenimento e auto-conservazione: cioè spinta irresistibile e inarrestabile, tesa al mantenimento del proprio essere. Dio stesso, in questa prospettiva, è l'essere che, creando, si automanifesta principio e paradigma dell'autorealizzazione di ogni essere.

Ma se l'uomo è, per definizione ultima, autorealizzazione e autolegamento — l'essere irremissibilmente, come vuole Lévinas, «incatenamento all'io» — ogni suo movimento verso l'altro può solo avvenire all'interno del movimento originario dell'io alla ricerca dell'autocompimento.

Ciò vuol dire che l'altro entra in questo movimento solo e a misura che contribuisce alla realizzazione dell'io; solo e a misura che è portatore di un valore — bellezza, intelligenza, bontà, saggezza, ricchezza, santità, ecc. — che per l'io è «seduzione» (nel senso etimologico della «at-trazione»). Ma dove l'altro non è più valore ma bisogno, vuoto e carenza, cioè dis-valore che non attrae, egli rimane «estraneo»: in una estrema e irraggiungibile lon-

tananza che ne trasmuta il volto in «barbaro», «selvaggio», «incivile», «incolto», «perverso», «malvagio», ecc., come sta a testimoniare la lunga storia di violenza dell'Occidente.

Come educare all'alterità

Il pensiero dell'alterità cosa ha da dire alla educazione, intesa sia come teoria che come pratica? La pedagogia e le scienze sorelle che l'accompagnano (quali la psicologia e la didattica) cosa hanno da imparare dalle sue critiche e dalle sue istanze?

Per quanto riguarda l'alterità nel senso di Todorov — l'alterità come diversità culturale — educare all'alterità è e deve significare educare alla tolleranza, al non giudizio emarginante e al rispetto di modelli culturali e comportamentali non omogenei ai propri; educare a quel mondo che, con un linguaggio recente, viene definito planetario, pluralistico, multietnico, multirazziale.

Sicuramente a questo livello, anche in prospettiva di un'Europa unita non solo economicamente ma idealmente, l'educazione si trova di fronte a un grande compito e a una grande sfida, essendo chiamata a contribuire alla creazione di un'Europa e di un mondo senza frontiere. Casa veramente comune.

Sappiamo che le frontiere più difficili da abbattere non sono quelle geografiche ed economiche — anche se queste restano determinanti —, ma quelle che si iscrivono nella profondità delle strutture psico-collettive, che prendono corpo in comportamenti sostanziali di pregiudizi, di stereotipi, di paura e di odio contro «il diverso»: come sta a dimostrare l'ondata di xenofobia e di antisemitismo che ha ripreso a percorrere non poche nazioni europee. Il futuro della educazione si giocherà su questo terreno: sulla sua capacità di «decostruire» la paura per l'altro e per il diverso culturalmente, e di «costruire» percorsi di accoglienza e di pace.

Per quanto riguarda l'alterità nel senso di Lévinas, il compito educativo dovrebbe essere quello di educare a un ethos, cioè a scelte e comportamenti che, con un termine derivato dalla pagina lucana del buon samaritano, vorrei chiamare «l'ethos della prossimità», l'ethos che al movimento dell'io verso l'altro per prenderlo

e possederlo, sostituisce il movimento dell'io verso l'altro per coglierne il bisogno e colmarlo.

Educare all'ethos della prossimità è, pertanto, educare a guardare in maniera nuova l'altro: non come colui che, portatore di un valore — intelligente, buono o ricco — è appetibile e riconducibile all'io, ma come assoluto — nel senso di «sciolto», estraneo al mio mondo — che, in quanto tale, lo misura detronizzandolo e costituendolo diaconia.

Se si volesse ricorrere alla categoria centrale di Lévinas, si dovrebbe dire che educare all'ethos della prossimità è educare e educarsi a cogliere l'altro come «volto»: ma non il volto inteso esteticamente, come figura di tratti armoniosi da contemplare, bensì il «*volto come evento*» il cui tratto costitutivo è di infrangere l'orizzonte della comprensione: «Il volto si sottrae al possesso, al mio potere. Nella sua epifania, nell'espressione, il sensibile che è ancora afferrabile, si muta in resistenza totale alla presa. L'espressione che il volto introduce nel mondo non sfida la debolezza del mio potere ma il potere di potere...» (Totalità e Infinito).

Se invece si volesse ricorrere alla categoria centrale della Bibbia — che per gli educatori cattolici resta imprescindibile — educare all'ethos della prossimità è educare all'attenzione al «povero», nelle sue molteplici figure di «cieco», «zoppo», «malato», «emarginato», ecc. Educare, cioè, a cogliere l'essere umano non dove egli è portatore di valore che, in quanto tale, è appetibile e prensibile, ma dove egli, come ogni io, è vuoto che chiede di essere colmato e invoca compagnia di pane e di perdono.

Educare all'etica della prossimità è educarsi allo sguardo di *pathos del samaritano* che, cogliendo la negatività del malcapitato sulla strada, vi si china per eliminarla investendovi la sua volontà, la sua intelligenza e i suoi soldi, cioè la totalità del suo io.

Ma a parte se ricorrere alla metafora del volto levinasiano e del povero biblico, credo che una cosa debba essere chiara: che educare all'ethos della prossimità, del farsi prossimo è educare a un qualcosa che non si iscrive nell'ordine della spontaneità e della affinità — cioè dell'ordine naturale del già dato —, ma su quello della libertà che sceglie di farsi principio, responsabilità. Per cui, educare all'ethos della prossimità è educare, paradossalmente, alla

bontà, intesa non come la trasfigurazione dell'eros ma come la sua interruzione e risignificazione: cioè, come amore che non va verso l'altro in quanto portatore di valore per colmarsene, ma si china sull'altro in quanto portatore di un disvalore che mi chiama a superarlo.

Ma è possibile educare all'evento della bontà?

Se l'educazione è formare l'io mentre la bontà o il volto costituiscono la sua messa in questione, non ci troviamo di fronte a una vera aporia?

Il pensiero dell'alterità rappresenta una provocazione paradossale per le scienze educative (paradossale nel senso etimologico: che va contro la doxa comune e che, per questo, sorprende e inquieta). Una provocazione, mi sembra di poter dire, non su questioni marginali o secondarie, ma su una questione sostanziale che chiama in causa la stessa definizione di educazione.

Se infatti questa, come si ricordava all'inizio, è la plasmazione riuscita dell'io del soggetto teso all'autorealizzazione, e se l'autorealizzazione è la parola magica del cammino educativo, il pensiero dell'alterità rappresenta veramente un pensiero paradossale perché pone in discussione questo movimento.

Per il pensiero dell'alterità, infatti, il senso dell'io non è quello di dispiegarsi verso il suo fiorire e la sua maturità come un seme, bensì quello di limitarsi, ridursi e appartarsi... per fare spazio all'altro. Come per la Bibbia Dio creando non si autorealizza ma si autolimita per fare essere l'altro, così per il pensiero dell'alterità il soggetto umano trova il suo senso non nell'affermare se stesso auto-espandendosi, ma nel dimenticarsi auto-spogliandosi.

Ne consegue che, entro il pensiero dell'alterità, la vera educazione — se per educazione si intende l'affermarsi dell'io — può solo consistere in un processo di «diseducazione», un processo cioè che, invece di potenziare ed espandere il soggetto, lo riporti al suo ruolo di «servitore», secondo l'etimo del termine che vuol dire, appunto, «sottoposto», «assoggettato». In questo orizzonte educarsi è diseducarsi, educare è diseducare e il discorso educativo, nel suo dirsi, è chiamato continuamente a disdirsi.

IL PARADIGMA DELLA RECIPROCIÀ

Emilio Baccharini

Credo sia opportuno iniziare questa nostra riflessione con una chiarificazione preliminare intorno al termine «paradigma».

Dal punto di vista linguistico il termine deriva dal greco «paradigma» e significa «modello», «esemplare», «segnale indicatore». Com'è noto, l'epistemologo Thomas Kuhn ha impiegato la nozione di paradigma per individuare la «*struttura delle rivoluzioni scientifiche*», come suona il titolo del suo libro del 1962 (tr. it., 1969).

Può essere utile richiamare brevemente la tematica kuhniana che cercheremo poi di trasferire dal piano storico-epistemologico a quello antropologico, liberandola anche da quel tanto di relativistico che possiede. Scrive Kuhn nella prefazione della sua opera: «Con tale termine (paradigma) voglio indicare conquiste scientifiche universalmente riconosciute, le quali, per un certo periodo, forniscono un modello di problemi e soluzioni accettabili a coloro che praticano un certo campo di ricerca».

Nel «Poscritto» all'edizione inglese del 1969, confrontando il paradigma con la «struttura comunitaria» Kuhn faceva osservare che «un paradigma è ciò che viene condiviso dai membri di una comunità scientifica e, inversamente, una comunità scientifica consiste di coloro che condividono un certo paradigma».

Se è facile individuare nella «scienza antropologica» l'assenza del paradigma della reciprocità, e ciò è già di per sé eloquente, è più triste constatarne l'assenza nelle concezioni antropologiche e quindi nei comportamenti interumani. D'altronde, perché la reciprocità diventi paradigmatica, è necessario e urgente abbandonare

un altro paradigma «universalmente riconosciuto», per dirla con Kuhn, che è quello *dell'identità*.

Già per il pensiero greco e quindi anche per la mediazione culturale che ha costituito per il Cristianesimo, ma soprattutto per il pensiero moderno, l'uomo si definisce essenzialmente come identità con se stesso. La propria identità egologica è l'unico elemento certo e fonte di certezza (Descartes) e quindi di accertamento anche per eventuali altri che potrebbero comunque anche non esistere. L'io basta a se stesso. La modernità è sostanzialmente ego-logica ed ego-nomica.

La filosofia del soggetto, che è il nucleo fondamentale della filosofia, ma anche della politica e dell'etica degli ultimi secoli, a mio avviso, nasce dalla radicalizzazione di una finzione tramutata in realtà.

Il mondo moderno si costituisce quindi su una finzione che il suo ideatore, per primo, chiamò «ego cogito». È importante capire di che cosa si tratta. In un passo della III «Meditazione metafisica» si può rintracciare l'atto di nascita della modernità. Si tratta di poche righe, ma decisive: «... Se la realtà oggettiva di qualcuna delle mie idee è tale che io conosca chiaramente che essa non è in me né eminentemente né formalmente e che per conseguenza non possa esserne io la causa, segue da ciò necessariamente che io non sono solo nel mondo, ma che vi è qualche altra cosa che esiste e che è la causa di questa idea; mentre se in me una siffatta idea non si trova, non avrò argomenti che mi possano convincere e rendere certo dell'esistenza di alcun'altra cosa oltre me stesso...». Descartes, al di là dell'idea chiara e distinta dell'ego, non trovò argomenti fondanti per ammettere l'esistenza di altri uomini. Il cogito si scopre così solo e solitario, unico polo di certezza e di accertamento.

Se si guarda con occhio critico a questo testo, si prova tanta tristezza: una radicale tristezza ontologica.

L'auto-affermazione di sé come unicità normativa da parte del cogito, ha significato l'affermazione di un individualismo che dal piano gnoseologico, che interessava Descartes, divenne etico e quindi socio-politico. Il cogito diviene il perno di autoreferenzialità che tutto giustifica.

Se vogliamo cogliere la valenza antropologica di questo asserito, scopriamo che si tratta di un principio di identità che, per omologazione, produce identità. In altri termini, la solitudine non è soltanto passiva affermazione di sé come unicità, ma attiva esclusione di ogni alterità.

L'individualismo moderno ha come propria peculiarità questo prometeismo tragico o anche questo paradossale titanismo per cui si sostiene un mondo «vuoto», dove ogni essere umano potrebbe essere nient'altro che un'illusione, un inganno. Non possiamo in questa sede andare a cogliere i presupposti greci di questa impostazione, né esaminare le conseguenze ultime che si incontrano in Hegel, nel quale termina un percorso iniziato proprio nella Jonia con la filosofia greca dell'identità.

Riprendiamo il discorso ancora da Descartes, in cui il cogito, oltre che solitario e unico, si scopre come «res cogitans». Accade cioè che l'io, grammaticalmente un pronome, un sostituto del nome alla prima persona, diviene autonoma determinazione di una sostanza, l'io, una terza persona, un neutro.

La questione sul soggetto si pone quindi astrattamente e appunto alla terza persona: «Il soggetto è...». Originariamente però ciascuno di noi nel proprio esistere si chiede: «Chi sono io?».

La filosofia ha tentato di rispondere alla terza persona, l'io è, «articolarlo» la prima persona singolare e assegnandole una verbalità oggettiva. In altri termini, il soggetto diviene oggetto. La domanda che originariamente «mi riguarda» si tramuta in una sorta di asserzione sull'identità dell'io e, per comparazione, degli io.

A questo punto si inserisce quasi di soppiatto, come a rompere equilibri difficili e faticosamente raggiunti, l'alterità. Io non sono solo, mentre l'io è solo.

La stessa autonomia etica kantiana rientra in questa ottica, sebbene è proprio nella formulazione degli imperativi categorici che si infila un carattere eteronomo, definito dal rispetto degli altri da considerare sempre come fini e mai come mezzi. Un'analisi testuale critica sarebbe qui sviante.

È probabilmente in Hegel, come si diceva, che il paradigma dell'identità, che è anche sinonimo di risoluzione di qualsiasi alterità, si esalta nella sua massima enfasi. Nel filosofo tedesco assi-

stiamo all'impossibilità dialettica della permanenza della differenza che deve «cogliersi» come differenza per porsi come identità. È nota la posizione hegeliana secondo cui la vera identità è l'identità dell'identico e del diverso. In questo senso in Hegel trova il proprio compimento la filosofia greca dell'essenza, intesa come il permanere dell'identico nel fluire della diversità.

È per questo che il pensiero contemporaneo ha spesso il carattere di una protesta, di una ribellione che, proprio a partire dalla decomposizione del sistema hegeliano, ritroverà il soggetto concreto con il suo *bisogno ontologico di socialità*.

Si fa sempre più impellente l'esigenza di imboccare nuove vie per l'antropologia, soprattutto dopo che il Novecento ha visto frantumarsi definitivamente, nel sangue e nella violenza delle guerre e dei lager, dei totalitarismi e dell'intolleranza, ogni residuo di sogno illuministico.

La lezione del nostro secolo, appresa a caro prezzo, è che la storia, in quanto risultato dell'agire umano, non può essere un progresso incessante, ma può anche regredire nell'infraumano. Inoltre si fa ogni giorno più chiaro che la logica dell'identità non riesce né a comprendere, né ad accettare il «bisogno di pluralismo» che l'ora storica domanda.

Questa nuova consapevolezza è particolarmente evidente nelle celebrazioni per il quinto centenario della conquista/scoperta dell'America. Per la logica dell'identità si trattò fondamentalmente di un processo di riduzione dell'estraneo all'identico, di omologazione (omoios-logos) e di riconduzione allo stesso logos. Anche linguisticamente utilizziamo l'espressione «America Latina».

La logica della differenza, al contrario, in quella conquista coglie un *kairds mancato*, un'opportunità d'incontro e di accettazione delle differenze, di cui non si è saputo approfittare a causa della sete di dominio e di potere che l'identità sempre porta con sé.

Oggi forse siamo maturi per cambiare paradigma, tenendo ben fermo che il nuovo paradigma certamente cambierà anche noi e ispirerà — direi deve ispirare — nuovi comportamenti umani.

In questa mia riflessione cercherò appunto di «percorrere» brevemente alcune nuove vie dell'antropologia, e di prefigurare mutati atteggiamenti per un mutato paradigma.

Tentiamo preliminarmente un'analisi fenomenologica che ci consenta di cogliere le strutture essenziali del paradigma della reciprocità. Una tale analisi ci fornisce una metodologia attraverso cui possiamo guadagnare referti essenziali con cui tentare una nuova descrittiva antropologica.

I. LE STRUTTURE DELLA RECIPROCIÀ: UNA FENOMENOLOGIA

La relazione

Il dato elementare «reciprocità», da riempire di senso attraverso approssimazioni successive, lo possiamo indicare, in termini dinamici, come *un'azione che sollecita una reazione*; in termini statici, abbiamo una *struttura permeabile disponibile alla sollecitazione*.

Da questa prima considerazione possiamo ricavare quello che ritengo il referto fondamentale e fondante della reciprocità, la «*relazione*». Soltanto se due esseri sono in relazione può istituirsi una reciprocità. D'altra parte essere in relazione significa essere l'uno di fronte all'altro. Questo *faccia a faccia* costituirà un importante presupposto per la relazione etica. Da un punto di vista fenomenologico, possono essere in relazione soltanto due soggetti ugualmente capaci di agire e reagire.

Sinonimo di relazione è *interdipendenza*. Questo ultimo termine possiede però già una forte connotazione etica che, per quanto possibile, vorrei tener fuori in questa parte della mia riflessione. La fenomenologia della relazione coglie due soggetti che espletano il loro senso di soggetti proprio in questa dualità relata, nel loro essere protesi l'uno verso l'altro. Naturalmente è proprio della relazione il costituirsi là dove nasce e persiste un *ligamen*.

Interessante notare, en passant, che esiste un profonda affinità semantica tra *relazione* e *religione*. Per riprendere Buber, il senso della relazione non sta nei due soggetti separatamente considerati, ma in quel «*tra*» che li collega. La relazione è il *trait-d'union*

che, tuttavia, fenomenologicamente può essere colto soltanto con il collegamento che dà senso a due soggetti separati i quali, nella relazione appunto, si pongono sul piano accomunante dell'uno di fronte all'altro.

Questo lascerebbe pensare a una non originarietà fenomenologica della relazione, e il problema viene rimandato al piano della costituzione antropologica, dove l'essere o il non essere in relazione acquista una valenza fondativa totalmente diversa.

Rimanendo al nostro piano, è importante sottolineare la struttura duale della relazione, che solo metaforicamente può essere *relazione con se stessi*. Da un punto di vista logico-grammaticale il termine relazione esige la particella «con» nell'articolazione del discorso. Si è sempre in relazione-con: non si dà un uso assoluto del termine.

La differenza

Sono veramente in relazione soltanto due soggettività che si ri(rap)portano (refero) l'una all'altra, ma che tuttavia proprio in questo rapportarsi debbono potersi cogliere come differenti.

La «*differenza*» è infatti il secondo referto originario che l'analisi ci permette di guadagnare. La struttura duale della relazione esprime chiaramente che essa si dà soltanto *tra due differenze*.

Se ci richiamiamo alle due strutture indicate sopra (dinamica e statica) per la reciprocità, la relazione è la dinamica, la differenza quella statica. Perché ci sia relazione ci deve essere preliminarmente un'affermazione di identità nella differenza. Se così non fosse avremmo una omologazione riduttiva e non più relazione.

Possiamo quindi affermare che la differenza è la condizione di possibilità della relazione; ciò implica anche la capacità dei soggetti di *distanziarsi e, in termini* patologici, di allontanarsi o di separarsi, di rompere la relazione e di affermarsi come identità irriducibili.

Gran parte del pensiero occidentale si è costruita intorno a questa categoria di *identità irrelata o assoluta*. La differenza, se colta dentro quella struttura bipolare che si diceva, acquista una valenza positiva che possiamo considerare come un presupposto della

relazione. Pensata altrimenti equivale a differenziazione, a riduzione all'identità di sé con se stessi.

La motivazione

La categoria di identità irrelata permette di individuare, per contrapposizione, un altro referto utile al nostro percorso di approssimazione alla reciprocità: la *motivazione*.

L'identità irrelata, non avendo bisogno di nient'altro per pensarsi, come la sostanza spinoziana, si manifesta come l'assoluta autosufficienza, impermeabile a qualsiasi motivazione esterna.

Questo ci permette di comprendere perché la filosofia occidentale ha «pensato» poco, troppo poco, in termini di relazionalità. Essere «motivati» significa riconoscere una soggettività esterna e separata da me che su di me opera, e tuttavia al tempo stesso sentirsi come *motivati/motivanti, cioè capaci* di operare a nostra volta.

Husserl, già negli anni Venti, aveva asserito che la motivazione è l'interpellanza, l'interrogazione o la risposta, che sollecita la risposta o la domanda.

Nel referto della motivazione diviene pienamente sensato quanto si diceva del «*di fronte-a*». Il mio «di fronte» non è neutro, né semplicemente passivo, anzi per certi versi è la condizione del mio percepirmi identico di fronte alla differenza, e viceversa.

Motivare ha come propria radice muovere e più esattamente muovere verso un telos. Da un punto di vista ulteriore, psicoantropologico, la motivazione è l'essere orientati-verso. Naturalmente ciò diviene costitutivo di una soggettività *ontologicamente bisognosa*.

Il dialogo

Se ci spostiamo dal piano meramente pragmatico e generale della motivazione, ci accorgiamo che la relazione motivante tra due soggettività passa anche attraverso una prassi linguistica, l'interrelazione del discorso, *il dialogo*. Parlare e parlarsi è immediatamente anche sinonimo di «rivolgersi a qualcuno», comunicare.

La struttura dialogica della relazione è pertanto quella che nella

comunicazione produce accomunamento senza omologazione e che motivando non toglie l'originalità fontale dei singoli soggetti.

Dia-logo infatti è più vicino a differenza (dià-férein) che a omologhía. Il dialogo autentico produce comunità nella differenza, proprio perché l'articolazione del discorso è strutturalmente bipolare, parola-silenzio (ascolto), domanda-risposta: e quindi non può ridursi a *discorso a senso unico*.

Si potrebbe innestare su questa struttura un nuovo tipo di pensiero o, più precisamente, di attività pensante che fa perno sulla linguisticità. I percorsi possibili non sono soltanto quelli della filosofia ermeneutica, ma anche quelli che ridefiniscono sia la verità, sia il pensiero che la coglie come discorso infinito.

Naturalmente l'indagine potrebbe assumere qui dei modelli inediti che si possono condensare nell'espressione «*pensare dialogicamente*» (non pensiero dialogico). Mi limito a far notare che lo sfondo di questo approccio è la *motivazione*.

Accanto ai referti fenomenologici formali fin qui descritti per approssimarci alla reciprocità, dobbiamo aggiungerne un altro di carattere più antropologico-etico, la *responsabilità*. In prima istanza possiamo dire che senza la responsabilità non si dà neppure la reciprocità, se così non fosse non ci sarebbe neppure la libertà e quindi verrebbe meno la stessa reciprocità.

Da un punto di vista etico però, come diremo più avanti, l'autentica responsabilità si dà solo come totale e radicale gratuità. Questo modo di concepire l'etico fa però saltare i quadri tradizionali di riferimento, e fondandosi sulla differenza si rivolge all'altro come polo di donazione gratuita, senza attesa di ritorno, senza reciprocità.

Contentiamoci per ora degli elementi che ci ha fornito l'analisi fenomenologica e che faremo interagire negli ambiti della relazione umana, educativa e interculturale.

Facciamo ora seguire alcune riflessioni che si muovano nell'ordine del concreto, in vista sia di un'antropologia relazionale sia di una pedagogia relazionale e sia di una teoria della società fondata sulla reciprocità.

Naturalmente il nostro sarà un percorso estremamente sintetico, forse poco più che un'indicazione stradale a cui mancano però le mappe di riferimento.

IL RECIPROCIÀ NELLA RELAZIONE UMANA: UN'ANTROPOLOGIA

In termini filosofici astratti possiamo anche pensare l'uomo secondo l'essenza, come «*animai rationale*» o anche come «*rationalis naturae individua substantia*», ma questo pensiero qui ci serve poco. Dobbiamo imparare a incontrare con paradigmi concreti un essere concreto: è una prima conversione del pensiero.

Per descrivere l'uomo in termini di reciprocità, vorrei suggerire una riflessione fenomenologica sulla narrazione biblica della creazione.

In *Genesi* 1,27 leggiamo che Dio creò l'uomo a sua immagine e somiglianza, «maschio e femmina li creò». Nei termini della reciprocità relazionale questo primo dato è particolarmente rilevante. Non si tratta soltanto di spiegare in maniera più o meno mitica la prosecuzione della specie.

A mio avviso, si può ravvisare qui un elemento di enorme suggestione che è messo bene in evidenza nel secondo racconto della creazione dell'uomo.

L'uomo ha una *struttura duale*, la sessualità è l'indice di una bipolarità che, se vale per quasi tutto il regno animale, solo nell'uomo si esprime come «bisogno ontologico», al di là della pura onticità della sessualità animale.

Genesi 2,18-24 presenta una narrazione più articolata. Possiamo immaginare un universo pieno di colori, di vitalità, brulicante di ogni tipo di animali, «Dio vide quanto aveva fatto, ed ecco, era cosa molto buona» (*Gn* 1,31). E tuttavia, «non è bene che l'uomo sia solo». La solitudine del primo uomo è l'unica nota stonata in tutta la narrazione della creazione. Dio aggiunge: «Gli voglio fare un aiuto che gli sia simile».

Se riuscissimo a cogliere come in una sequenza filmica lo scorrere dei vari esseri viventi che il primo uomo domina, capiremmo meglio la delusione racchiusa nell'espressione «ma l'uomo non trovò un aiuto che gli fosse simile» (2,20). Adamo resta solo nel pullulare della vita degli inizi.

Proseguiamo la lettura del testo, che io considero uno dei vertici, mai eguagliati da altre tradizioni culturali, della proposta antropologica biblica.

«Allora il Signore Dio fece scendere un torpore sull'uomo che si addormentò; gli tolse una delle costole e rinchiuse la carne al suo posto. Il Signore Dio plasmò con la costola, che aveva tolta all'uomo, una donna e la condusse all'uomo. Allora l'uomo disse: "Questa volta essa è carne della mia carne e osso delle mie ossa; la si chiamerà donna perché dall'uomo è stata tolta". Per questo l'uomo abbandonerà suo padre e sua madre e si unirà a sua moglie e i due saranno una sola carne».

L'altro per ritrovarsi

Siamo forse troppo abituati ad ascoltare questo testo nella liturgia cattolica del matrimonio, per cui manchiamo delle valenze antropologiche e del substrato ontologico.

La donna è lo stupore del risveglio alla coscienza, è la meraviglia del riconoscimento. L'uomo ha bisogno della donna per ritrovarsi.

Bisogna notare che non si tratta di un riconoscimento estrinseco, bensì ontologico, è la nascita del principio di identità a partire dalla differenza.

Se allarghiamo il discorso, possiamo con una certa audacia affermare che l'altro è la condizione del nostro incontro con noi stessi, del nostro conoscerci. Ri-conoscerci significa raggiungere la soglia della consapevolezza e poter affermare: «Sono io».

Il miracolo della reciprocità è quello che ogni uomo è specchio, mezzo, condizione di autenticità per ogni altro. L'altro trova qui la collocazione originaria di senso.

Naturalmente se tentassimo una fenomenologia dell'incontro ci accorgeremmo che esistono anche patologie, incontri mancati, dei falsi incontri, scontri alienanti che non provengono dalla reciprocità e non la producono.

Da quanto siamo venuti dicendo possiamo tirare alcune conclusioni provvisorie. L'uomo è originariamente un essere in relazione con un essere diverso, che è però la condizione per incontrare se stesso. È come se l'uomo, disperso nel suo mondo, avesse come unica strada verso se stesso l'altro — il mio tu — che quindi non può essere considerato un accessorio, bensì, come ho più volte detto, un «bisogno ontologico».

Si pensi in questa prospettiva al famoso «filo di Arianna» nella mitologia greca. Ciascuno di noi per potersi porre come identità, per riconoscersi, deve contemporaneamente essere di fronte a un altro. È importante notare in questa prospettiva che l'uomo è l'unico essere che si definisce come un «di fronte a».

È questo il luogo e il momento fondativo di ogni possibile riflessione sulla differenza. Il bisogno ontologico dell'altro fa sì che nessuno possa definirsi in termini di assolutezza. Il soggetto assoluto è un falso che storicamente ha prodotto tragedie immani.

In principio è la relazione

«*In principio è la relazione*» diceva Martin Buber nel suo *Ich und Du*, e per lui ciò significava che non posso pronunciare l'io senza immediatamente dire anche il «tu», che è la condizione del mio essere io e per il quale, come tu del suo essere io, sono condizionante.

Il messaggio di Buber in questo contesto è particolarmente prezioso. Ma preziosa è in generale la riflessione che il pensiero ebraico contemporaneo ha fatto sulla relazione.

Buber ha messo l'accento sulla struttura relazionale dell'uomo, differenziando la duplicità di approccio al mondo. Egli, com'è noto, ha parlato di due «parole-base» (Grund-Wort): «io-tu» e «io-esso». In entrambi i casi un termine non può dirsi senza l'altro. La differenza è di atteggiamento, di relazione (io-tu) o di esperienza oggettiva (io-esso). Nel primo caso possiamo parlare di persona, nel secondo di soggetto.

Un passo di *Ich und Du* illustra, con chiarezza e profonda suggestione, questa duplice dimensione.

Scrivi Buber: «L'io della parola-base "io-tu" è diverso dall'io della parola-base "io-esso". L'io della parola-base "io-esso" appare come individualità e acquista coscienza di sé come soggetto (dello sperimentare e dell'utilizzare). L'io della parola-base "io-tu" appare come persona e acquista coscienza di sé come soggettività (senza un genitivo dipendente). L'individualità appare in quanto si distingue da altre individualità. La persona appare in quanto entra in relazione con altre persone. Questa è la forma spi-

rituale della indipendenza naturale, quella è il legame naturalizzato. Lo scopo dell'autoseparazione è sperimentare e utilizzare; e lo scopo di questi è "la vita", cioè la protrazione di quel continuo morire che è la vita dell'uomo. Lo scopo della relazione è la sua stessa essenza, ovvero il contatto con il tu: poiché attraverso il contatto, ogni tu coglie un alito del Tu, cioè della vita eterna» (pp. 57-58).

Dal versante ebraico arriva anche la denuncia più radicale al pensiero del primato del soggetto attraverso la voce dura di Emmanuel Lévinas, che ha tentato di uscire dai canoni del pensiero ontologico per trovare nuove strade all'antropologia.

Nel *volto dell'altro* egli ha trovato l'elemento di sconvolgimento totale e radicale, la messa in questione assoluta e il punto di partenza originario per un personalismo della differenza. L'altro è immediatamente il comandamento etico che mi convoca alla responsabilità. L'altro mi fa uscire da me, e mi ridefinisce come «soggetto» in senso etimologico.

In ambito antropologico, il paradigma della reciprocità si traduce in una nuova logica, quella della dipendenza-interdipendenza che, a sua volta, diviene fondamento per ridefinire l'etica in termini di solidarietà. Soltanto se sono inter-dipendente in senso costitutivo (è il rovescio della definizione del bisogno ontologico) la solidarietà può diventare un principio di moralità, al di là dell'esercizio della virtù. Di fronte all'altro sono in atteggiamento di obbedienza: attesa vigile alla chiamata e quindi di attenzione.

In questo nuovo orizzonte antropologico che parte dalla differenza, particolare attenzione va posta sul «nome proprio» come struttura appellativa. Il mio nome è ciò che mi permette di essere chiamato. Altri mi hanno assegnato un elemento di identità, il nome, con il quale gli altri mi chiamano e chiamandomi mi identificano. L'uomo è strutturalmente un «essere chiamato che risponde»: in tutti i sensi.

Il nome: essere chiamati

La questione del principio di identità e quindi la relativa questione della singolarità hanno costituito la barriera irriducibile con-

tro cui si è infranto ogni tentativo di «inglobare» l'uomo reale dentro gli schemi delle generalità dell'essenza.

In questa critica alla generalità, Franz Rosenzweig impiega certe espressioni che a me sembrano insieme le più lucide e le più radicali del pensiero contemporaneo. Occorre premettere che la sua logica è la «logica della rivelazione».

In questa ottica egli scrive: «In quanto soggetto dell'esperire, il sostantivo cessa di essere cosa e non mostra più il carattere fondamentale della cosa, di essere una cosa tra le altre; esso, poiché è soggetto, è solo singolo, si trova al singolare costitutivamente. È una cosa singola, anzi una singola persona... L'io (o il tu) considerato nella sua oggettività, è singolo semplicemente e direttamente, non per il tramite di una qualche molteplicità; non è un "il" perché sarebbe un "un", ma è singolo come specie. In luogo dell'articolo compare qui l'immediata determinatezza del nome proprio. Con la chiamata mediante il nome, la parola della rivelazione entrava nello scambio dialogico reale; nel nome proprio è collocata la breccia che interrompe il rigido muro della cosalità. Ciò che ha un proprio nome non può più essere cosa. Non può più essere di tutti. È incapace di entrare senza residui nella specie, poiché non c'è specie a cui appartenga. È specie a se stesso. E così pure non ha più un suo posto al mondo, né un suo attimo nell'accadere. Ma porta con sé il suo "qui" ed il suo "ora": dovunque egli vada. Là dove egli è, è un centro. E quando egli apre la bocca è un inizio... Il nome proprio richiede altri nomi anche fuori di sé. Il primo atto di Adam è dare il nome agli esseri del mondo...» (*La stella della redenzione*, pp. 199-200).

La mutazione che si produce è di ordine ontologico. Il nome non è più qualcosa che si possiede, dell'ordine dell'avere, più o meno estrinseco e accidentale per la definizione della propria identità. Al contrario, *si è il nome che si ha*. E, come vedremo, il volto è epifania del nome.

Dare il nome all'uomo equivale quindi a fornirgli il proprio intrinseco, irriducibile e irripetibile principio di identità. La *nominazione* è l'identificazione senza l'identità del genere.

L'esercizio della propria identità si esplica in un tessuto di *relazioni nominative* che immediatamente è luogo di accoglienza della

molteplicità dei nomi e insieme teatro delle differenze. Il nome, il «mio» «tuo» «suo» nome, è la concreta possibilità di essere «chiamato».

Questa dinamica *appellativa* è particolarmente importante e urgente da recuperare nell'orizzonte di un'antropologia della differenza e dell'alterità. Infatti la relazione come categoria originaria di determinazione dei soggetti si realizza solo a partire dalla differenza.

Nella «vocazione», nel gesto banale e quotidiano dell'essere chiamato per nome da qualcuno, si realizza un evento misterioso che possiamo chiamare *accertamento dell'identità tramite la differenza* o anche *schema di identificazione*.

Dall'altro la identità

Ciascun io (tu) diviene «centro» e «inizio» in se stesso, per riprendere Rosenzweig, a partire dal nome che altri gli hanno dato, traendolo fuori dall'anonimato del genere: quello stesso nome che ripetuto e adoperato (messo in opera) provoca la risposta. Il nome diventa in qualche modo la condizione di possibilità di entrare in relazione.

Fermiamoci a chiarire questo aspetto che è costitutivo dell'essere umano come tale e che diviene più concreto e vero nell'ottica del nome proprio. Sono note le analisi buberiane, a cui rimando, e che restano fondamentali.

In un testo «minore», *Distanza originaria e relazione*, Buber riflette esplicitamente sull'entrare in relazione a partire da una distanza comunque incolmabile. Scrive Buber cercando di cogliere gli elementi qualificanti della relazione dell'uomo con l'uomo: «Nella società umana, in tutti i suoi gradi, le persone in qualche misura attestano praticamente l'una l'altra nella loro condizione e capacità. Una società si può chiamare umana nella misura in cui i membri si attestano reciprocamente. (...) L'uomo, come uomo di distanza e rende autonomo l'uomo, così lascia che gli uomini come lui gli vivano intorno. Così egli, egli soltanto, può entrare in relazione con i suoi eguali. Il fondamento dell'essere-uomo-con-l'uomo è questo, duplice e unico: l'auspicio di ogni uomo di essere atte-

stato da altri-uomini come ciò che egli è, ciò che può diventare e la capacità innata di attestare i suoi simili. Il fatto che questa capacità resti così smisuratamente inutilizzata costituisce la debolezza e l'incertezza propria del genere umano. C'è sempre un'umanità attualizzata là dove questa capacità si sviluppa. (...) L'uomo ha il chiamare in comune con molti animali, ma il rivolgere la parola è proprio essenzialmente a lui soltanto. Il rivolgere la parola si fonda sulla posizione e sul riconoscimento dell'alterità autonoma dell'altro con il quale, proprio su questa base, si coltiva una relazione... L'autentico dialogo, e quindi ogni reale compimento della relazione interumana, significa accettazione dell'alterità».

Questo discorso di Buber articola quella che era già stata l'intuizione fondamentale di *Ich und Du* del 1923. Là si diceva che la parola-base non è né io né tu, presi separatamente, bensì io-tu, intendendo dire che *l'io è io nella inscindibilità del «tra», della relazione con il tu*. Essere l'uno per l'altro: possibilità di essere soggetti e di permanere tali nel corso della relazione.

Quest'ultimo aspetto ci permette di oltrepassare il livello della nominazione e di situarci su quello etico della convocazione.

La convocazione etica

Esiste, infatti, un uso strumentale del nome, attraverso cui ci dichiariamo, ma soprattutto qualcuno ci chiama. Questa chiamata, alla sua radice assume la valenza di una convocazione etica, che è richiesta dalla «visitazione» di un volto che si presenta nella nostra vita.

Le analisi levinasiane in questa direzione sono particolarmente suggestive e oserei dire sconvolgenti. Scrive Lévinas in un testo particolarmente denso del 1963, *La traccia dell'altro*: «Il volto mi si impone senza che io possa essere sordo al suo appello né dimenticarlo, cioè senza che io possa smettere di essere ritenuto responsabile della sua miseria. La coscienza non ha più il primo posto. La presenza del volto significa così un ordine incontestabile — un comandamento — che sospende la disponibilità della coscienza. Il volto mette in questione la coscienza. Ma il mettere in questione

non si riduce a prendere coscienza della messa in questione. L'assolutamente altro non si riflette nella coscienza. Vi resiste al punto che perfino la sua resistenza non si converte in contenuto di coscienza. La visitazione consiste nello sconvolgere l'egoismo stesso dell'io; il volto sconcerta l'intenzionalità che lo prende di mira. Si tratta della messa in questione. L'io perde la sua sovrana coincidenza con sé, la sua identificazione in cui la coscienza ritorna trionfalmente in sé per appagarsi di se stessa. Dinanzi all'esigenza di altri, l'io viene espulso da questo riposo, senza identificarsi con la coscienza che già si vanta di questo esilio. Infatti ogni tipo di compiacimento distruggerebbe la dirittura del movimento etico. La messa in questione di sé è appunto l'accoglienza dell'assolutamente altro. L'epifania dell'assolutamente altro è volto; in esso l'altro mi interpella e mi comanda con la sua stessa nudità e indigenza. La sua presenza è una intimazione a rispondere» (*La traccia dell'altro*, pp. 35-36).

L'epifania del volto è quindi immediatamente relazione etica, è l'etica stessa. Dinanzi al volto non si stabilisce una contemplazione, neppure religiosa, ma più propriamente un'estasi (nel senso etimologico greco «existemi», che implica spostamento, mutazione, differenza, turbamento ma anche il mettersi da parte, il cedere il posto). La manifestazione del volto è una rivoluzione copernicana nel senso vero, un decentramento dell'unico «punctum inconcussum», dell'essere che si identifica nell'identità dell'io.

L'epifania del volto è linguaggio, è discorso; il volto parla, mi parla. Discorso significa essenzialmente appello rivolto a un soggetto. L'altro non è un termine di una relazione di reciprocità, ma è inizio di discorso che è insegnamento, quasi ammaestramento. Ciò che Lévinas descrive è in un certo senso una scuola di libertà, è scoperta di un «orientamento» altro rispetto a quello abituale dell'uomo occidentale che procede dall'io all'io. «Questo orientamento che va liberamente dal medesimo all'altro è l'opera... L'opera pensata radicalmente è un movimento del medesimo verso l'altro, che non ritorna mai al medesimo» (*Umanesimo dell'altro uomo*, pp. 62 e 63). L'opera nella sua radicale gratuità è liturgia, dice Lévinas, è l'etica stessa.

Una etica fattiva

L'etica trova la propria normatività nel rispondere: nella responsabilità del farsi carico, dell'uscire da sé.

È a partire dall'etica che si tenta di ridefinire l'identità del soggetto come non-identità, la sua differenza come non-indifferenza. La convocazione operata dalla differenza e dall'alterità è l'appello a uscire dalla propria identità per ritrovarsi come differente: incapace di riposare in se stesso, in quanto, soprattutto, insoddisfatto. In altri termini, la convocazione alla differenza proviene da una preliminare convocazione della differenza.

La radicalità di questa proposta si fonda sulla risposta di un elemento non pensato dalla filosofia o almeno non sufficientemente pensato: la creaturalità, in cui si intende esplicitamente la nozione biblica della «*creatio ex nihilo*».

Questa nozione-evento, solitamente relegata nell'ambito religioso e come tale rifiutata dal pensiero pensante che non può né padroneggiarla né impiegarla in modo adeguatamente giustificato, se accettata come ipotesi filosofica, è l'unica che riesca a fondare e a dare senso alla pluralità irriducibile dei soggetti.

Solo in quanto «creati» gli esseri sono «separati». E ciò non è di poco conto, poiché permette di parlare dell'uomo come essere né necessario, né casuale: bensì gratuito. Ma *la gratuità dell'essere, per la filosofia, è un non senso*.

Scrivo in proposito Lévinas: «L'infinito si apre all'ordine del Bene. Si tratta di un ordine che non contraddice, ma va al di là delle regole della logica formale. Nella logica formale, la distinzione tra bisogno e desiderio non potrebbe essere riflessa; in essa il desiderio si lascia sempre fondere con le forme del bisogno. Da questa necessità puramente formale viene la forza della filosofia parmenidea. Ma l'ordine del Desiderio — della relazione tra estranei che non mancano gli uni agli altri, del desiderio nella sua positività — si afferma attraverso l'idea della creazione ex nihilo. Allora svanisce il piano dell'essere bisognoso, avido dei propri complementi e si inaugura la possibilità di un'esistenza sabbatica in cui l'esistenza sospende le necessità dell'esistenza. Infatti, un ente è un ente solo nella misura in cui è libero, cioè al di fuori del sistema

che presuppone dipendenza. Ogni restrizione imposta alla libertà è una restrizione imposta all'essere. Per questo motivo la molteplicità sarebbe la decadenza ontologica di esseri, che si limitano vicendevolmente attraverso la loro vicinanza. Da Parmenide attraverso Plotino, non riusciamo a pensare diversamente. Infatti la molteplicità ci appare unita in una totalità, la cui molteplicità non può essere che apparenza, per altro verso inspiegabile. Ma l'idea di creazione ex nihilo esprime una molteplicità non unita in totalità. La creatura è un'esistenza che, certamente, dipende da un Altro, ma non come una parte che se ne separa. La creazione ex nihilo rompe il sistema, pone un essere al di fuori di qualsiasi sistema, cioè là dove la sua libertà è possibile. La creazione lascia alla creatura una traccia di dipendenza, ma di una dipendenza senza simili: l'essere dipendente trae da questa dipendenza eccezionale, da questa relazione, la sua indipendenza stessa, la sua exteriorità al sistema. L'essenziale dell'esistenza creata non consiste nel carattere limitato del proprio essere e la struttura concreta della creatura non si deduce da questa finitudine. L'essenziale dell'esistenza creata consiste nella sua separazione nei confronti dell'Infinito» (*Totalità e infinito*, p. 105).

Libertà e prossimità

Questa separazione non è semplicemente negazione. Attuandosi come psichismo essa si apre appunto all'idea dell'Infinito. Questo aprirsi all'idea dell'Infinito come Bene equivale a ridefinire la libertà da fine (qual è sempre considerata) a mezzo. L'uomo è *creato libero per essere responsabile*. Siamo così ricacciati in quella convocazione alla *responsabilità come prossimità dialogale*, «diaconia», «liturgia» che sono altrettanti modi per dire altrimenti il soggetto.

Solo una frantumazione così radicale del primato della soggettività «deposta dal suo trono», qual è quella operata dal filosofo francese, rende possibile il contatto e la prossimità del prossimo. Solo un soggetto sensibile secondo tutta la ricchezza semantica del termine può diventare veramente prossimo. Solo così, l'uno-per-l'altro, la prossimità è significazione e soggettività.

Ma la soggettività che ridecrive la prossimità è di tutt'altro genere. «La prossimità — scrive ancora Lévinas — non è uno stato, una quiete, ma, precisamente, inquietudine, non-luogo, fuori-luogo dell'inquietudine che sconvolge la calma della non ubiquità dell'essere che diviene, in un luogo, insufficientemente prossimità, come un abbraccio. "Mai abbastanza prossima", la prossimità non si irrigidisce in struttura, se non nell'esigenza di giustizia; reversibile, essa ricade in semplice relazione. La prossimità, come il "sempre più prossimo", diviene soggetto».

Nella prossimità come l'uno-per-l'altro la soggettività perde i caratteri di trascendentalità, l'io è il sé, il nominativo è l'accusativo. L'altro mi accusa nel senso che nella prossimità risuona un comandamento, un ordine. Questa prossimità è la prossimità del volto che mi chiama e mi assegna una responsabilità irrecusabile.

Ossessionato dall'altro e per l'altro, sono immediatamente *responsabile di tutto ciò che può accadergli*, perfino «sono responsabile della responsabilità di altri». Sono costantemente convocato e assegnato — in ciò sta la passività del soggetto — ma in questa assegnazione sono uno e insostituibile nella responsabilità, sono l'eletto, ma lo sono in quanto ostaggio, in quanto già da sempre accusato.

Sostituzione e ostaggio, questa è la nuova «identità» senza identità del soggetto a cui approda Lévinas. «*Il termine io significa eccomi: rispondendo di tutto e di tutti*».

La condizione dell'io è una incondizione, nell'accezione ambivalente di senza-condizione e di incondizionatezza. Si pensi qui, a proposito di questo «eccomi», alla risposta dei profeti alla convocazione di Dio che era insieme elezione e assegnazione di un compito. In questa radicale disponibilità costitutiva, il soggetto non è più per sé, e insieme è per tutti: essere e disinteresse.

Come si vede, quando l'antropologia incontra l'etica è messa radicalmente in questione e costretta a ridefinirsi a partire da nuove basi. Potremmo dire che a partire dall'etica come ottica, la gratuità diventa una categoria antropologica.

L'uomo è un essere gratuito, bisognoso di identificazione, che si riconosce nell'identità gratuita dell'altro; e quindi la stessa reciprocità si ridice altrimenti. Una reciprocità gratuita, e ciò vale senza

che si stabiliscano contraddizioni, è la connotazione dell'uomo responsabile perno di una nuova antropologia.

III. RECIPROCIÀ NELLA RELAZIONE EDUCATIVA: UNA PEDAGOGIA

È proprio nell'ambito educativo che si fa sentire con maggior urgenza l'esigenza del mutamento del paradigma fondativo, dato che per definizione il processo educativo è un processo di reciprocità, anche se spesso si risolve in un percorso a senso unico, dove ciò che viene negato è la libertà responsabile dell'educando a tutto vantaggio dell'identificazione dell'educatore. Ma è ancora «educatore»?

Naturalmente in ciò che segue, anche perché non sono un pedagogo, mi limito a formulare alcune proposte di filosofia dell'educazione, cioè linee progettuali su cui può eventualmente innestarsi un concreto percorso educativo. D'altronde è sempre vero che una pedagogia è diretta conseguenza di una visione antropologica preliminare.

Il passaggio dall'ottica dell'identità a quello della differenza — come abbiamo visto nell'approccio antropologico così anche in quello pedagogico — implica una fase iniziale di *decostruzione* per accedere a nuovi modelli e a nuovi percorsi che per comodità possiamo racchiudere nella formula: *educare/educarsi a partire dall'altro*.

«A partire dall'altro» è un'espressione che nell'apparente, tranquilla ovvietà è invece indice di un «decentramento», di uno spostamento della soggettività. Occorre spostare il punto d'osservazione, imparare a *guardarsi dal di fuori*.

Il presupposto immediato di questa affermazione è un'apertura di credito alla «soggettività-altra» a cui sono di fronte, alla differenza che mi identifica.

A partire dall'altro

Proviamo a dare un po' di ordine alla nostra riflessione impenniandola intorno ad alcuni nuclei che mi sembrano decisivi nel-

l'ottica di una pedagogia della reciprocità: educazione come co-educazione; educazione come dialogo; il maestro come maestro di domanda.

Circa il primo aspetto, l'educazione come co-educazione, possiamo dire che il processo educativo non è mai solitario, ma è sempre il risultato dinamico di incontri e di differenze. L'educazione nel suo percorso permanente è sempre una strada che si percorre insieme ad altri. Si potrebbe parlare quasi di un percorso chiasmatico, fatto di intrecci di storie individuali differenti, che non possono mai diventare omogenee.

Il presupposto della proposta è che l'educazione nella sua articolazione più profonda e più vera si produce sempre come situazione pluriforme, in cui ciascuna individualità con-cresce con le altre che fungono da «guide trascendentali» motivanti. La motivazione è infatti la struttura nucleare portante che istituisce una teleologia, e quindi un senso al cammino educativo. «*Egégomai*», «*educere*», condurre verso una direzione, che è poi concretamente dare senso alla propria esistenza rispondendo alla sollecitazione motivante che proviene da un fuori di me.

La conquista della propria autenticità non si gioca quindi in un solitario e interioristico «conosci te stesso!», bensì come risposta alla differenza che, in quanto tale, è indice di oltrepassamento (*diaférein*), di uscita da sé. Il percorso educativo, così impostato, traduce il nuovo paradigma della reciprocità in una sorta di *decentramento egologico*. L'imperativo delfico, appena ricordato, che ha in qualche modo informato il pensiero occidentale — anche cristiano — si tramuta in preoccupazione per l'altro.

A questo livello la pedagogia incontra l'etica: e il percorso esistenziale diviene cammino di bontà, dove l'altro, ogni altro, funge da orientamento.

Nel processo educativo si deve quindi trasmettere un'ottica di polivalenza dei valori, in cui le differenze costituiscono l'ambito ricco e variegato, quasi l'epifania, della verità di cui nessuno può mai affermare «è mia». L'educazione alla differenza si tramuta in educazione all'ermeneutica, e soprattutto al dialogo.

Pedagogia del dialogo: dialogare e insegnare a dialogare costituiscono a mio avviso il nesso e la scopo ultimo di tutto il processo

educativo. Nel dialogo si compie un'attenzione rispettosa all'altro, un coinvolgimento totale, una disponibilità ad essere costantemente e perennemente in cammino.

Attenti e in ascolto, in una prospettiva nomadica dell'esistenza: dove nulla è mai dato per intero, mai soddisfatto.

Insegnare a domandare

Inoltre l'assunzione della «logica dialogica» in ambito didattico permetterebbe di ridefinire i ruoli del docente e dell'allievo. Spesso l'alunno, ma più in generale ogni «inferiore», viene considerato come un contenitore vuoto, e quindi passivo, da riempire per travasamento.

Nell'ottica della reciprocità, l'autentico maestro non è colui che fornisce risposte, contenuti di sapere, ma colui che è in grado di suscitare domande. *Il vero maestro è maestro di domande.* Intorno a questa affermazione si potrebbe riarticolare l'intero progetto didattico, teso a raggiungere non un «sapere statico», bensì «nomade». Approfondiamo brevemente.

Innanzitutto cerchiamo di chiarire, filosoficamente, il senso del domandare e quindi la struttura della domanda. Chi è maestro? Che significa domandare? Che cos'è la domanda? Per avvicinarci a una risposta tentiamo una fenomenologia della domanda e del domandare.

Credo che un aspetto qualificante primario ci venga dal verbo latino «*inter-rogare*» in cui si dice prima di tutto un trasportare da un luogo all'altro (rogare), un collegamento-tra (interrogare). La domanda ha come sua propria struttura elementare la transitività (*qualcuno domanda a qualcun altro*). *Io mi domando*, espressione usuale, ma tautologica, non dice la verità: è infatti nell'ambito delle figure retoriche.

Dal punto di vista antropologico ciò è particolarmente importante, poiché scopriamo che la dimensione interrogativa è essenziale all'uomo e dobbiamo quindi dire che l'uomo è originariamente inserito in una pluralità di uomini che egli *incontra e a cui si rivolge*, e che in qualche modo lo accertano della sua esistenza perso-

nale. Possiamo dire che il solipsismo appartiene a una dimensione personale dis-integrata.

Come si vede, il campo si amplia, dovremmo approfondire il rapporto tra domanda e intersoggettività; domanda e incontro; domanda e accertamento. L'analisi fenomenologica ci mette in condizione almeno di reperire il dato fondamentale che definisce la domanda e che, con un termine fin troppo familiare e abusato, possiamo chiamare *finitezza*.

Il pensiero interrogativo

L'interrogare è proprio, non solo come facoltà ma soprattutto come condizione, di un essere finito. Se proviamo ad ampliare questo referto nelle sue possibili conseguenze, immediatamente dobbiamo rilevare che la coscienza del nostro limite ci mette in condizione di percepire il mistero che ci circonda.

Il non sapere oltrepassa infinitamente il sapere e le sue possibilità: Il mistero, a sua volta, è la sorgente elementare della possibilità del domandare. Paradossalmente siamo andati dalla questione sulla domanda all'inquestionabile. È proprio a questo livello che diventa decisiva sia la figura del maestro sia la costituzione di una psico-pedagogia interrogativa.

Il *magister*, la cui radice rinvia a *magnus*, grande, è colui che essendo più grande si pone come guida. Il rapporto del maestro con il sapere, in questo senso, ha il sapore della ripetizione di un percorso. È tuttavia decisivo che solo se il maestro è strutturato come un pensante interrogativo, sarà capace di essere maestro di domanda.

Il maestro non è soltanto l'esperto che semplicemente trasmette dei contenuti, piuttosto egli fornisce risposte a mo' di domanda nella convinzione che la ricerca non ha fine. La pedagogia della domanda è quindi orientata a costruire un pensiero interrogativo, contrapposto a quello semplicemente assertorio. È proprio a questo livello, come si può comprendere facilmente, che diventa urgente costruire una antropologia della differenza che guidi una psicologia della differenza, ancora tutta da pensare.

Il pensiero interrogativo si presenta inoltre come interpretante,

e quindi ridisegna un nuovo rapporto con la verità e una nuova definizione di essa (interrogazione-interpretazione-verità).

Interrogare la verità significa chiedere a qualcuno di manifestare il proprio approccio alla verità, di metterlo in comune e in discussione per camminare insieme verso quella verità che nessuno possiede in esclusiva e che tutti cerchiamo.

Essere maestri di domanda significa, allora, sollecitare una mentalità dialogica di accoglienza del mistero e di condivisione del percorso. L'interrogazione, nella sua più radicale espressione metafisico-religiosa, è *rogatio*, che è l'atteggiamento dialogico fondamentale tra l'uomo e Dio.

IV. RECIPROCIÀ NELLA RELAZIONE INTERCULTURALE: UNA SOCIOLOGIA

In quest'ultima parte del mio contributo vorrei far interagire tutti i dati guadagnati finora, per far emergere alcune proposte socio-politiche concrete. È l'invito a «mettersi in strada» con la piena coscienza che il cammino è lungo e difficoltoso, ma anche con l'entusiasmo di colui che si mette a sperimentare qualcosa di totalmente inedito: una società relazionale.

Vale naturalmente anche qui ciò che ho detto per la relazione educativa. È mia intenzione fornire soltanto strutture filosofiche che si muovono quindi nell'orizzonte del «*dover essere*», piuttosto che in quello descrittivo *dell'essere-così* proprio di una sociologia.

In ambito sociologico è centrale la categoria di uguaglianza, di mondo-ambiente, di tolleranza. Cercheremo di ritrovare tutti questi elementi, ripensandoli nell'ottica dell'antropologia della differenza che abbiamo delineato. Alcuni problemi verranno ripresi e ripensati secondo il nuovo punto di vista che possiamo indicare come un percorso: *dalla convivenza alla convivialità degli uomini e delle culture*.

L'utopia dell'uguale è in qualche modo il guadagno della modernità nella sua espressione più rischiarata, l'Illuminismo. Oggi

l'affermazione dell'uguaglianza di ogni uomo, sebbene in molti casi resti ancora un'utopia da realizzare, non è più sufficiente.

Bisogna reinterpretare il problema secondo un'altra ottica che, superando la dimensione della tolleranza (convivenza), ponga il problema dei termini della convivialità, cioè di una cultura che passa *dall'accettazione dell'uguaglianza alla difesa della differenza e delle differenze*.

Impostato in questi termini il problema ci impegna al ripensamento integrale dell'antropologia. Per cambiare la nostra società e la nostra cultura, abbiamo bisogno di riconsiderare i nostri modelli di uomo.

Dobbiamo cioè cominciare a guardare a noi stessi con altri occhi. È quanto mi propongo di fare qui, anche se in maniera sintetica e in certo senso sperimentale. Il mio approccio vuole essere una meditazione filosofica, di filosofia concreta, che si inserisce nella corrente delle domande a cui oggi siamo chiamati a rispondere anche da un punto di vista teorico, prima che socio-politico.

Una nuova immagine di mondo

La mondialità è il compito più urgente che ci si pone anche a livello teorico, e questo deve essere anche lo sfondo da cui muovere per pensare concretamente la differenza.

Il pensiero contemporaneo, in forme diverse, ha insistito sulla struttura mondiale dell'uomo, ma con ciò non ha fatto altro che tematizzare, cioè portare a coscienza, un dato costante che possiamo chiamare la struttura ontologica dell'uomo: *l'uomo è un essere mondano*. In altri termini la concretezza di senso dell'uomo si coglie a partire dal mondo. Siamo nel mondo, in qualche modo gli apparteniamo; è l'orizzonte entro cui acquista valore e senso il nostro operare e cooperare. In termini più astratti possiamo definire il mondo come l'orizzonte entro cui gli enti si manifestano e interagiscono.

Ridotto a questa elementarità, il mondo appare come la condizione di possibilità dell'operatività e dell'esperienza. Emerge però immediatamente che l'uomo, pur essendo nel mondo, non si esaurisce in esso, ma proprio in forza della sua capacità di portare a

coscienza, lo trascende e può quindi assumersene la responsabilità, la cura, oppure negativamente, sfruttarlo. Paradossalmente, infatti, anche lo sfruttamento implica una presa di distanza: una trascendenza appunto.

Risiede nell'ambivalenza di questo atteggiamento anche l'ambivalenza *dell'abitare il mondo*. Possiamo allora dire che *il mondo è l'ethos dell'uomo*, che tuttavia non è dato per sempre: una volta per tutte. Piuttosto ciascuno di noi, oggi, può cogliere un aspetto che se in qualche modo si lega ai precedenti, è particolarmente urgente per le sue implicazioni: *il mondo è il risultato dell'intervento politico dell'uomo*.

L'uomo dominatore dell'universo rivendica la sua trascendenza e la sua volontà di potenza. Questa volontà è la distorsione dell'originario rapporto uomo-mondo, ed è peculiare alla modernità. Carpire i segreti della natura, attraverso la costruzione scientifica, per dominarla è una tentazione costante e continua del pensiero occidentale.

L'episteme (la scienza) è la consistenza, è il tentativo di andare a cercare il nocciolo che permette di impadronirsi delle leggi intrinseche del mondo per potersene servire. È per questo che il mondo — naturale e umano — che abbiamo di fronte, più che a una costruzione armonica assomiglia a un rudere, risultato di un principio risalente ai Greci e che potremo definire *dell'identità identificante e che politicamente si traduce nel potere del possesso*.

Logica del potere come possesso e del possesso come potere. Non è casuale che le grandi potenze siano anche i luoghi della gestione delle risorse. Per questa via l'umanità europea prima, e quindi l'umanità *tout court*, è sfociata in un vicolo cieco. A una strada senza uscita. Occorre imboccare un'uscita di sicurezza che permetta di riprendere il cammino in modo nuovo, inedito, originale. È urgente trovare una nuova immagine di uomo.

È a questo livello che si deve imboccare la strada della riflessione sulla mondialità, come concreto e impellente tentativo di trovare nuovi equilibri. Si tratta di impostare un nuovo modo di essere nel mondo. La coscienza di questo nuovo modo è la mondialità, che viene quindi a essere anche una nuova prospettiva antropologica. Nuova prospettiva antropologica significa, in prima istanza,

che occorre ridefinire l'uomo a partire da domande inedite e impellenti.

Antropologia nomade

L'uomo occidentale ha basato la propria costruzione antropologica intorno alla nozione di *soggetto* inteso come l'identità immediata e irrelata (soprattutto nella modernità), a cui tutto è subordinato. Il soggetto in quanto identità autoaccertantesi riferisce e riduce a sé il diverso, che viene così controllato, inverte e, a volte, fagocitato.

Sembra a prima vista un non senso porre la domanda sul senso della soggettività, e invece lo scarto della storia ci costringe a una questione radicale: e se per caso il senso e il valore della mia identità nascessero dalla differenza, dal diverso, da colui che è nei miei confronti alterità?

Il soggetto è identità che identifica, che riduce a sé; e se, invece, fosse inizialmente una passività strutturale che ha bisogno dell'alterità che lo stimola e lo motiva alla risposta? Allora si verrebbe immediatamente a verificare il paradosso per cui *è l'altro, il diverso da me, la condizione del mio essere soggetto*. L'altro è l'originario, rispetto a cui l'io è un derivato.

In principio è la differenza rispetto alla quale l'io è un'astrazione, se non c'è un tu che permetta l'affermazione dell'io. Identità e differenza non costituiscono quindi una contrapposizione, ma una correlazione necessaria. A partire da ciò è possibile ripensare la soggettività umana e trova're quindi una nuova dicibilità per l'io.

È sintomatico che il soggetto occidentale, in questa sua autoaffermazione identificante, *si è posto, si è situato, si è stanziato*: cioè soddisfatto si è arrestato, ha ritenuto che non era più necessario «muoversi». È l'esistenza soddisfatta.

Un'antropologia che muove dalla nozione di mondialità si scopre *radicalmente nomade*, anche se ciò può apparire un controsenso in una società come la nostra. L'antropologia nomade ha il proprio modello nelle pagine bibliche. Nomade, non significa soltanto trasferirsi da un luogo all'altro in cerca di pastorizia. No-

made, nell'accezione radicale in cui io impiego qui il termine, significa disponibile al mutamento e al superamento di qualsiasi confine territoriale.

Ulisse e Abramo sono le figure emblematiche dei due diversi modelli antropologici. Atteggiamento nomade significa disponibilità al nuovo, all'inedito: e quindi freschezza e originarietà continua. Esistenza nomade significa vivere nella dimensione della speranza, assumendo la responsabilità del futuro. Un'antropologia che si collochi in quest'ottica, implica uno sradicamento: cioè disponibilità a camminare, ad andare oltre, a trascendersi.

La soggettività umana

Ripensare la soggettività umana a partire da queste riflessioni vuol dire poter cogliere, forse per la prima volta nella storia, un uomo semplicemente umano. L'uomo «umano» non è legato a confine o a conflitti di razze e di culture. Egli realizza, fattualmente, il primo articolo della «Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo» che recita: «Tutti gli esseri umani nascono liberi e uguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza, e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza».

È però importante notare che è sensato parlare veramente di uguaglianza soltanto se ciò non significa riduzione all'identità, ma uguaglianza nella differenza e quindi nella molteplicità. Ma una vera molteplicità si costituisce soltanto a partire da una logica della creazione, anche se ciò può apparire paradossale.

Si presenta per la prima volta la concreta possibilità storica di inserire questa nozione, sempre relegata ai margini e solo alla tradizione religiosa, nella vicenda del pensiero e della cultura dell'Occidente.

Un ultimo aspetto, infine, di questa nuova prospettiva antropologica, che è però decisivo e che possiamo dire con una sorta di definizione, è questo: l'uomo è una struttura dialogica.

Dire l'uomo in questi termini, significa reperire nell'incontro, nella capacità di incontrare, di andare incontro, il carattere peculiare dell'essere umano. L'uomo è infatti relazione. Ma bisogna tener conto che c'è veramente relazione soltanto se c'è distanza,

distinzione, differenza. Cerchiamo a questo punto di considerare più da vicino il tema dell'uguaglianza, inoltrandoci per un sentiero più impervio, ma credo che alla fine ci condurrà verso spazi inediti di luminosità.

La riflessione filosofica sull'uguaglianza, almeno nella sua rilevanza teoretica, manifesta l'esigenza della razionalizzazione. È una questione di «*omologia*» per cui, fin dalla sua nascita greca, il problema conoscitivo e quindi etico-antropologico e metafisico, ha posto l'accento sulla *omiosis*. L'omologia, a sua volta, rinvia a una *omogéneia*. La conoscibilità e la dicibilità hanno e debbono avere come loro presupposto (condizione di possibilità) una comune genesi ontologica.

Naturalmente non va dimenticata l'importanza della nozione greca di «*isonomia*», essenzialmente politica, per la formazione dell'idea di uguaglianza moderna.

Uguaglianza e legge

Il greco conosce e riconosce una *isdtes*, un'uguaglianza, soltanto come una isonomia: cioè come uguaglianza di diritti stabilita per legge, ma anche per consuetudine e per uso. Ciò ci rimanda, quasi per contrapposizione, a una non-pensata, forse perché inconcepibile, *isdtes fisei* (uguaglianza per natura) che, al contrario, è quella che oggi a noi interessa di più. L'uguaglianza naturale è infatti il guadagno del moderno che la pone a proprio tema di riflessione non soltanto etico-giuridico-antropologico, ma anche teoretico.

Serviamoci brevemente delle «voci» dell'Encyclopédie di **D'Alembert** e **Diderot**, che attraverso una lettura «incrociata», ci permettono di cogliere meglio il senso del rapportarsi della filosofia all'uguaglianza.

Alla voce «*égalité naturelle*» leggiamo: «**Essa** è quella che esiste tra tutti gli uomini soltanto per la costituzione della loro natura. Questa uguaglianza è il principio della libertà. L'uguaglianza naturale e morale è fondata sulla costituzione della natura umana, comune a tutti gli uomini che nascono, crescono, sussistono e muoiono tutti allo stesso modo. Poiché la natura umana si trova

identica in tutti gli uomini, è chiaro che secondo il diritto naturale ciascuno deve stimare e trattare gli altri come esseri che gli sono uguali per natura, cioè che sono uomini come lui».

Questo breve passo può essere considerato un concentrato e una sintesi del pensiero illuministico, e diviene ancora più illuminante per il nostro discorso attraverso la lettura della voce «loi naturelle» che ne costituisce un necessario complemento.

Leggiamo: «Si definisce legge naturale una legge che Dio impone a tutti gli uomini e che essi possono scoprire attraverso il lume della loro ragione, considerando attentamente la loro natura e il loro stato. Il diritto naturale è il sistema di queste stesse leggi e la giurisprudenza naturale è l'arte di sviluppare le leggi della natura e di applicarle alle azioni umane. (...) Le leggi naturali sono chiamate così perché derivano unicamente dalla costituzione del nostro essere prima della costruzione delle società. La legge che, imprimendo in noi stessi l'idea di un creatore, ci porta verso di lui, è la prima legge naturale per la sua importanza, ma non nell'ordine delle sue leggi. (...) Gli uomini nello stato di natura non cercano di attaccarsi l'un l'altro, e la pace è la prima legge naturale».

L'estensore della voce prosegue indicando i tre principi generali delle leggi naturali, e cioè la religione, l'amore di se stesso e la sociabilità; principi che ritiene «sufficienti e fecondi, poiché abbracciano tutti gli oggetti dei nostri doveri, e ci fanno conoscere la volontà di Dio in tutti gli stati e in tutte le relazioni dell'uomo».

La riflessione si incentra, poi, su alcune caratteristiche delle leggi naturali che sono «sufficientemente conosciute dagli uomini, attraverso l'uso della ragione colta». Queste leggi non sono un'istituzione arbitraria, anzi «dipendono dall'istituzione divina fondata da un lato sulla natura e la costituzione dell'uomo, e dall'altro sulla saggezza di Dio».

Inoltre queste leggi sono universali, cioè obbligano allo stesso modo tutti gli uomini. Si comprende quindi perché la legge naturale diviene sinonimo di «fattore di uguaglianza» e di libertà. La naturalità è insieme moralità. L'eco storica di questa affermazione è certamente ampia e i presupposti ontologico-metafisici possono essere i più diversi.

Naturalità e creaturalità

Dalla lettura di questi passi sembrerebbe lecito concludere che la stringenza della natura, come principio e fondamento, risieda nel fatto che nella naturalità si legga ancora il sigillo, non ancora deturpato dalla società, del Creatore. Solo perché c'è una naturalità comune, c'è uguaglianza e quindi libertà. E in quanto questa naturalità è manifestazione di un'operazione creativa, si può parlare di un'intrinseca moralità della natura e quindi di uguaglianza, di libertà.

Occorre però aggiungere che gradualmente l'equazione natura-creazione si risolve in favore della prima e con l'oblio della seconda, soprattutto perché la natura ha il vantaggio di un'autoreferenzialità immediatamente comprensibile da tutti gli uomini *par les lumières de leur raison*. Certamente nella natura troviamo anche i segni della saggezza del Creatore che, come dice l'estensore della voce «loi naturelle», non può volere per l'uomo un fine senza volere tempo stesso anche i mezzi per raggiungerlo.

L'uomo quindi, ogni uomo, è uguale a ogni altro per la comune natura umana. In altri termini, impiegando un linguaggio più astratto, l'uguaglianza è stabilita *dall'identità dell'essenza*. Su questo equivoco di uguaglianza-identità si è d'altronde costruito gran parte del pensiero moderno.

Va però anche immediatamente detto che la filosofia, fin dalla origine, si è posta il problema dell'identità come problema dell'essenza, e infine come condizione di dicibilità dell'essere. L'identità dell'essenza garantisce la possibilità di definizione dell'essere dell'ente. Questa identità è però, in ultima istanza, la scomparsa della singolarità con cui la filosofia ha sempre avuto un rapporto conflittuale.

Nell'essenza si produce l'identità dell'identico e del non identico, ma scompare, ridotta alle sue condizioni di pensabilità, l'esistenza che invece è la condizione di possibilità della stessa pensabilità.

La creaturalità

L'identità oggettiva dell'io si riconosce nell'essenza di una definizione; l'identità soggettiva, al contrario, scopre se stessa, nella differenza del nome.

Al di là della naturalità e quindi della «generalità» (genus) dell'essenza, la condizione di «appellatività» del nome risiede nella creaturalità che, qui e ora, manifesta tutta la sua novità. Se, tralasciando tanti passaggi intermedi alla domanda «chi sono io?» e in prima istanza rispondo: «sono una creatura di Dio», probabilmente provo lo sconcerto del filosofo che non si raccapezza facilmente nella «creaturalità», ma soprattutto con ciò che questa implicitamente dice; cioè (per dirla con Rosenzweig) «il concetto autentico di creazione rinvia al proprio compimento nel miracolo della rivelazione».

La realtà/nozione di uomo-figlio-di-Dio ci mette a disposizione una realtà correlativa che è anche la terza parola magica della triade rivoluzionaria, insieme a uguaglianza e libertà, cioè *fratellanza*. Paradossalmente però la correlazione di fratellanza, che rimanda quindi a un padre comune, è quella che storicamente ha mostrato meno efficacia (anche *nell'Encyclopédie* è praticamente assente), relegata in un contesto teologico e latamente religioso.

Mi pare invece urgente, per la filosofia che vuole confrontarsi concretamente con l'uguaglianza, pensare attraverso la creazione, la realtà dell'uomo come figlio di Dio.

Soggetto e uguaglianza

Solo attraverso la tematizzazione esplicita di questo «dato originario» è possibile giungere a pensare prima, e quindi a realizzare, un mondo di «uguali diversi»: uguaglianza di figli e diversità di fratelli; unità del genere e differenza del nome.

Ciascuno è se stesso come identità e differenza o, se si vuole, una identità differente e una differenza identica. Ciò significa che l'identità del soggetto si pone soltanto per via relazionale. Questa identità, mai definitivamente data, si compie attraverso la responsabilità della redenzione: cioè nel rendere il mondo «regno di Dio».

Il punto di arrivo è solo apparentemente «religioso». In realtà è l'assunzione di un'ipotesi che ci permette di cogliere in radice il valore della differenza come «valore»: l'utopia dell'uguale, non *benché* diverso, ma *perché* diverso.

La logica su cui si è costruito l'Occidente è la logica dell'iden-

tità necessitante che riconosceva l'altro *come sé*. Il *come me* è un paradigma meno innocuo di quanto si possa pensare. «Nonostante» la differenza: esplicita un atteggiamento di benevolenza ego-centrato, che lascia entrare l'altro nei propri circuiti culturali, politici, religiosi, ecc. Tuttavia l'ingresso dell'altro nella mia vita è condizionato dal nihil obstat (nonostante) che io concedo. La supervisione spetta comunque alla priorità dell'io.

Nel secondo caso invece, nel *perché diverso*, si ribaltano i piani di riferimento. La mia soggettività potrebbe diventare un ostacolo. Il volto dell'altro è la differenza che, come visitaione, irrompe con la forza della sua nudità di bisogno, e mi convoca alla responsabilità.

Nel passaggio da un atteggiamento all'altro, ciò che è determinante è proprio la logica della creazione che facendo di ogni soggetto una singolarità irripetibile, lo costituisce come valore da incontrare, e soprattutto gli assegna una gratuità radicale che rende impossibile qualsivoglia riduzione.

Riconoscere nel volto dell'altro uomo, sempre e comunque, un valore significa introdurre una nozione importante nel nostro atteggiamento che è quella di «differenza», di diversità. L'estraneità o l'ostilità nei confronti degli altri sono spesso dovute a paura della diversità o anche all'impossibilità di omologare l'altro a me, renderlo simile a me, ridurlo a me.

Bisogna invece, proprio a partire dalla considerazione che l'altro è un valore, accettare la differenza; addirittura promuovere la differenza.

Ciò significa che dobbiamo compiere un cammino lungo e difficoltoso che va dalla tolleranza alla *convivialità*. La tolleranza — che è una delle grandi conquiste della modernità — è l'accettazione della diversità; la convivialità è invece promozione e addirittura difesa della diversità.

La nostra cultura e la nostra società sono molto sensibili alla pluralità considerata come un elemento fondamentale. Si è infatti preso coscienza che soltanto dov'è salvaguardata la pluralità è possibile una vera convivialità.

Una cultura dialogica

Dobbiamo cominciare a pensare in termini di integrazione nel rispetto delle differenze, piuttosto che nel senso di identificazione appropriante. Il riconoscimento dell'altro come valore implica che ci si impegni in una importante opera di rispetto e quindi di salvaguardia dei diritti di cui ogni uomo è portatore.

Il rispetto dei diritti deve avere a proprio fondamento questa affermazione di valore, che significa anche asserire che l'altro, ogni altro, è concretamente ciò che io non sono, ha certe qualità che io non ho. In termini radicali, ciò vuol dire che il nostro essere in società non è dettato da elementi più o meno casuali o banali, bensì indica un bisogno profondo connaturato in ogni uomo. Ciascuno di noi ha bisogno degli altri uomini per essere veramente se stesso. Non possiamo non essere in relazione.

Da quando nasce a quando muore, l'uomo ha bisogno di essere inserito in una rete di relazioni che lo fanno sentire vivo e partecipe. Tagliare la relazione equivale ad annullare l'uomo in ciò che ha di più sacro e di più intimo. «Non è bene che l'uomo sia solo».

Nella dialettica della differenza dei sessi il principio relazionale è basilare. In questo contesto sarebbe chiaramente un controsenso negare nuovamente le differenze. È soltanto se Eva è veramente altra, diversa, irriducibilmente diversa, che Adamo è veramente Adamo. Fuor di metafora, la relazione è autentica solo a condizione che permanga la separazione tra i soggetti in relazione. In caso contrario non c'è relazione, ma strumentalizzazione.

Credo che sia possibile allargare questo discorso a ogni tipo di relazione interpersonale. Naturalmente ciò significa affermare in maniera radicale il valore che ogni essere umano ha, e che quindi nessuno può essere messo da parte senza sentire ripetere — ora però come rimprovero — «non è bene che l'uomo sia solo».

Nel contesto della nostra cultura egocentrica, in cui vige il principio dell'autonomia, bisogna cominciare a riaffermare con forza il principio dell'interdipendenza. A tale scopo dobbiamo mettere in atto un movimento di «decostruzione» — uno smontaggio del nostro abituale modo di pensare — per educarci a pensare a partire dall'altro, per trasformare noi stessi in «persone dialogali».

Vedere il mondo — e prima di tutto me stesso e gli altri — a partire dallo sguardo degli altri, è il compito urgente che ci si presenta se vogliamo veramente trasformare la nostra cultura.

Dalla tolleranza alla convivialità

Tutto il nostro discorso, fatto pensando al singolo, vale anche per le singolarità politiche e socio-culturali che sono le città, gli stati, i continenti. Le considerazioni valgono anche per il valore delle culture e delle identità nazionali: da rispettare e salvaguardare come valori.

Ciò non significa difesa dei particolarismi a discapito della generalità, ma dinamica relazionale delle particolarità, che debbono porsi in dialogo e in ascolto reciproco senza sopraffazioni. Potrebbe sembrare un'utopia, e invece sono queste le condizioni di una nuova socialità meno conflittuale e più solidale. Una socialità conviviale appunto. La struttura antropologica che si è venuta delineando deve tradursi in strutture socio-politiche di accoglienza, indirizzate alla costituzione di una *civiltà agapica*.

È proprio a partire dall'assunzione dei problemi di questo presente che bisogna mettere in moto un nuovo pensiero politico. *Pensare politicamente la differenza* significa pensare diversamente il mondo: come sistema di interdipendenze positive; e significa pensare diversamente la struttura della città: l'orizzonte più immediato del nostro vivere in comunità.

Siamo eredi di una tradizione (quella greco-romana) che ha pensato la città come la struttura che produce «identità e senso» per il cittadino che la abita. Oggi siamo nella condizione di pensare il contrario. Dobbiamo considerare la città non più il presupposto di un'identità, ma il «risultato di una permeabilità» e di una mobilità sistemica.

Le nostre città dovrebbero allora diventare strutture osmotiche aggreganti, dove in microcosmo si realizza *l'interdipendenza-valore* della quotidianità dei rapporti interpersonali. A questi livelli minimali si realizza l'utopia della convivialità, come passaggio e forse anche spostamento da una cultura della tolleranza (di tradizione liberale-illuministica e fondamentalmente individualistica).

Tollerare (tollere) significa sopportare. Convivialità invece «vivere insieme nella differenza». La questione non è più di ordinamenti politici. La riflessione e l'organizzazione politica diventano *impegno etico*. La politica ha bisogno di un'anima etica. Questo diviene particolarmente vero per il nostro discorso che esige una trasformazione delle coscienze, prima che delle strutture.

L'impegno etico deve dare una risposta a quella che oggi è la «questione morale» per eccellenza, e che riguarda proprio il volto del mondo e dell'uomo che lo abita. È proprio qui che si vede con più chiarezza che lo sconquasso nasce dallo *smarrimento della logica della creazione*, secondo la quale l'uomo non è un demiurgo ordinatore, ma il guardiano della creazione. Nella visione ebraico-cristiana, Dio affida il mondo all'uomo come amministratore.

Ancor più profondamente però la logica della creazione è *logica di gratuità*. Solo a partire dal riconoscimento di un Creatore è possibile parlare dell'assolutezza dell'uomo come valore e insieme della sua gratuità e libertà.

È questo, a mio avviso, il senso dell'affermazione biblica dell'uomo come «immagine e somiglianza» di Dio. L'uomo è gratuito, perché polo terminale di un atto d'amore che lo stabilisce nell'unicità-uguaglianza della filiazione e nella differenza della fraternità. È proprio questo il fondamento della responsabilità morale a cui tutti, senza esclusione, siamo chiamati.

Ancora una volta siamo stati spinti verso l'etica che manifesta così il suo carattere di fondamento ultimo e immediato tanto della relazione interpersonale quanto di quella interculturale.

V. UNA LETTURA ETICO ANTROPOLOGICA: LA PARABOLA DEL BUON SAMARITANO

Il desiderio della felicità è, secondo Aristotele, ciò che accomuna tutti gli uomini. Scopo dell'etica sarà quindi, come egli dice *nell'Etica nicomachea*, quello di raggiungere la felicità. All'eudaimonia greca, la felicità come raggiungimento di uno stato di beatitudine, corrisponde nella visione ebraica e poi cristiana, il raggiungimento della vita eterna, una vita in cui il tempo diviene pienezza di compimento, tempo senza tempo, tempo compiuto.

La vita eterna desiderata e cercata coinciderà quindi con il senso ultimo e intimo del proprio essere, il compimento di sé.

Questa breve premessa intende inquadrare le riflessioni di carattere antropologico ed etico che faremo a partire dal testo del Vangelo di Luca (10,25-37), la «parabola del buon samaritano». Il preludio è una domanda: «*Maestro, che debbo fare per ereditare la vita eterna?*». Vale la pena sottolineare la relazione dinamica che viene istituita nella vita quotidiana intesa come esercizio per raggiungere il proprio telos.

L'ortoprassi, l'agire etico sono la via. Gesù, coerentemente alla sua fede ebraica, rimanda alla Torah: «Cos'è scritto nella Legge?». In due passi paralleli (*Mt 22,35* e *Mc 12,28*), Gesù alla domanda sul comandamento più grande rimanda sempre a *Lv 19,18*. Nella Torah dunque è scritto: «Amerai il Signore Dio tuo con tutto il tuo cuore, con tutta la tua anima, con tutta la tua forza e con tutta la tua mente e il prossimo tuo come te stesso». Nella conclusione di Gesù («Hai risposto bene, fa' questo e vivrai») è indicato il paradigma o, se si vuole, le coordinate per il compimento del senso dell'esistenza.

Il livello conoscitivo intellettuale non è sufficiente per raggiungere il proprio senso ultimo, occorre «fare». Possedere la propria vita è l'atto di una responsabilità che «obbedisce» al comandamento. L'agire etico è quindi di fronte ai suoi elementi fontali autoevidenti. Il primo in particolare: «Amerai il Signore Dio tuo» è l'assolutamente indiscutibile, soprattutto perché è memoria di una signoria di Dio, unica garanzia etica: «Io sono il Signore».

Che si debba amare Dio è quindi fuori discussione, appartiene alla dimensione del riconoscimento dell'assoluto ontologico-metafisico che ci costituisce nell'essere e soprattutto, biblicamente, ci mantiene nell'essere. Ciò che invece non è altrettanto autoevidente è il perché, il come amare il proprio prossimo e, soprattutto, «chi è il mio prossimo?».

La parabola intende rispondere a questo interrogativo radicale che, in forma narrativa certamente, ribalta i paradigmi etici tradizionali e introduce, anche figurativamente, l'elemento della gratuità che si fa carico del malessere dell'altro attraverso la responsabilità.

Un uomo, una strada

Leggiamo ancora una volta il testo.

«Un uomo scendeva da Gerusalemme a Gerico e incappò nei briganti che lo spogliarono, lo percossero e poi se ne andarono, lasciandolo mezzo morto. Per caso un sacerdote scendeva per quella medesima strada e quando lo vide *passò oltre dall'altra parte*. Anche un levita, giunto in quel luogo, lo vide e *passò oltre*. Invece un samaritano, che era in viaggio, *passandogli accanto lo vide e ne ebbe compassione*. Gli *si fece vicino*, gli fasciò le ferite versandovi olio e vino; poi *caricòlo sopra* il suo giumento lo portò a una locanda e si prese cura di lui. Il giorno seguente, estrasse due denari e li diede all'albergatore, dicendo: "Abbi cura di lui e ciò che spenderai in più te lo rifierò al mio ritorno". Chi di questi tre ti sembra sia stato (sia divenuto) il prossimo di colui che è incappato nei briganti? . Quegli rispose: "Chi ha avuto compassione di lui". Gesù gli disse: "Va' e fa' lo stesso"».

L'elemento narrativo che immediatamente risalta agli occhi è la strada. Quattro uomini in cammino, ciascuno con un'avventura esistenziale diversa.

Da un punto di vista antropologico, la strada è una metafora fin troppo abusata per descrivere il percorso esistenziale, e ciò nonostante mi pare importante insistervi. Non si tratta soltanto di una figura della vita, possiamo leggere nella *metafora della strada* anche lo *stile nomadico dell'esistenza*: un andare alla ricerca di un senso che si incrocia con altri percorsi, al punto che si può pensare il senso della propria vita come il risultato di queste intersezioni e delle risposte che in questi incontri vengono date.

Abbiamo già detto che il percorso esistenziale è sempre un camminare-con. A volte il «con» si trasforma e allora il senso del nostro percorso, orientato da un intrinseco progetto teleologico da perseguire, si concretizza in incroci che costringono a *decidere*, fermarsi o passare oltre. In queste due forme verbali è delineata in nuce una fenomenologia dell'incontro nel suo aspetto positivo e in quello negativo, patologico, del rifiuto. Passare oltre è non voler incontrare.

Sulla struttura narrativa della strada si potrebbe parlare a lungo.

Dalla parabola ricaviamo almeno tre dati, tre tipi di incontri, di cui due mancati (quello con i briganti e quello con il sacerdote e il levita) e uno positivo, efficace (con il samaritano). L'uomo lasciato mezzo morto è ancora paradigmatico per un'altra lettura che, da un punto di vista antropologico, è particolarmente rilevante: l'uomo, che siamo e che abbiamo di fronte, è sostanzialmente *un essere di bisogno*.

Un percorso nomadico di senso

Cerchiamo ora di leggere brevemente i comportamenti dei personaggi che diventano paradigmatici per la riflessione etica. Il sacerdote e il levita percorrono la stessa strada, vedono il malcapitato, ma tirano dritto. La coscienza non è turbata, non si lascia mettere in questione, bisogna puntare diritti al proprio progetto senza distrazione. L'invocazione del bisogno dell'altro non può fermare il mio cammino, che mira al perseguimento del proprio telos senza fratture.

Il sacerdote e il levita «scendevano anch'essi», quindi è molto probabile che venissero dal servizio al Tempio dove è possibile il «contatto», l'incontro con Dio. Il «passare oltre» del sacerdote e del levita si fa ancora più drammatico se lo si colloca nello spazio memoriale dell'esodo, dove si narra di un altro «passare oltre», quello dell'angelo sterminatore nella notte della pasqua in Egitto.

La memoria della pasqua, memoria fondativa di sacralità e di libertà/liberazione, dovrebbe costituirsi come paradigma di benevolenza etica.

Nella narrazione di Gesù sembra prefigurata la frattura tra comportamento morale ed esercizio religioso. Nell'insistenza con cui il testo fa notare che i due personaggi «vedono», ma non si fermano, si può ascoltare l'eco di *Mt 25,31-46*: «Signore quando mai ti abbia visto...».

Il «vedere» a cui qui si fa allusione è la capacità di accogliere il bisognoso e prendersene cura. *Vedere l'altro e nell'altro scorgere il comandamento etico* che non si frappone a interruzione del mio cammino, ma si colloca quasi come pietra miliare che segna

il mio cammino. Dal percorso isolato alla strada che si incrocia continuamente con altri percorsi: tra cui bisogna riconoscere e costruire il proprio.

Ciò significa che la mèta non è già data da subito. È un percorso nomadico, continuamente in cerca di un senso, nella dialettica tra l'essere in sé e rimanervi e l'uscire da sé, in uno smarrimento che non ha però il sapore amaro della perdizione.

Anche il samaritano *vede, ma non passa oltre*. Anch'egli è in viaggio (odeuón, iter faciens), forse per affari, ma ciò che è accaduto in quella strada lo riguarda; si ferma e compie alcuni gesti paradigmatici: gli *si avvicina ed è mosso a compassione, se lo carica e si prende cura di lui e, infine*, investe del proprio denaro in maniera totalmente gratuita.

Il primo gesto è segno dell'iniziativa personale, dell'interessamento, della disponibilità a lasciarsi interrompere e infine della generosità. Solo se ci sono questi caratteri personali è possibile muoversi a compassione. Vale la pena notare che nel testo, il verbo è espresso nella forma grammaticale passiva, ciò significa che la «compassione» è in qualche modo l'atteggiamento conseguente una provocazione che, a sua volta, suscita misericordia (eélos).

La memoria del «discorso della montagna» è automatica (Mt 5, 7): «Beati i misericordiosi perché avranno misericordia». L'essere mosso a compassione significa riconoscere nell'altro qualcosa che me lo assimila nella differenza (com'è suggerito dal termine greco); elemento accomunante di umanità, che oltrepassa le distinzioni di razza, cultura, religione, o meglio, le precede. Non si dimentichi che il samaritano è per gli Israeliti lo straniero eretico.

La gratuità: investire per il futuro

Avere compassione non basta, bisogna *farsi carico*: caricarsi delle sofferenze dell'altro. Rispondere all'appello dell'altro significa sollevare l'altro (epibilAzo) e portarlo sulle nostre spalle. In tal modo ci si prende cura l'uno dell'altro.

L' *epiméleia*, la cura, è per il filosofo, un termine carico di un peso semantico incredibile. La *epiméleia tès psychés*, la cura dell'anima, è il messaggio platonico-neoplatonico fondamentale, tra-

smesso in eredità dal pensiero greco a quello europeo. Gesù qui indica la pista dell'uscire da sé per prendersi cura dell'altro che, si badi, è anche il ricupero dell'ortoprassi giudaica: sempre attenta alla cura del povero, della vedova e dell'orfano.

L'aver cura va oltre l'immediatezza del bisogno presente, «*investe per il futuro*», per un tempo che può non essere il mio tempo e che quindi non posso ipotecare. Il tempo dell'altro che incontro «come tempo del bisogno» acquista per me il senso di una temporalità che convocandomi mi oltrepassa. *Il mio tempo è il tempo che incontra l'altro come* misura della propria temporalità.

Torniamo alla domanda finale di Gesù che sposta significativamente e in maniera decisiva quella del dottore della legge. Gesù domanda: «Chi dei tre si è fatto, è divenuto (gegonénai) prossimo?».

Il mutamento del verbo indica che *la prossimità non è uno status tranquillo e* acquisito, bensì piuttosto un continuo nascere alla prossimità. È prossimo colui che si fa prossimo e nel farsi prossimo si eredita la vita eterna. Il Dio-di-misericordia si ama concretamente nell'essere misericordiosi. Il Dio-bontà vuole che si arrivi a Lui attraverso un'irretitudine di percorso, che è esercizio di bontà. Per questo si eredita la vita eterna, per questo i due comandamenti sono simili.

In una sorta di consequenzialità sillogistica, che ha tuttavia una cogenza etico-antropologica ben diversa — la consequenzialità tra farsi prossimo ed eredità —, troviamo qui il senso profondo della parabola, letta con attenzione ai gesti narrativi che nascondono una struttura da creare: ma non in teoria, bensì ancora una volta nell'ortoprassi, nella correttezza etica che esige una riformulazione antropologica: «Va' e anche tu fa' lo stesso».

LA NUOVA IDENTITÀ DELL'UOMO EUROPEO: L'ESODO VERSO L'ALTRO

A rmido Rizzi

Desiderio e Kairós

Evidentemente il titolo non ha l'intenzione di enunciare che l'esodo verso l'altro sia una specie di farfalla che esce finalmente dal bozzolo dell'uomo europeo.

Il rapporto tra l'uomo europeo e questa sua nuova identità è un rapporto col desiderio, forse in certa misura con la promessa del «kairós», dell'esodo verso l'altro: e cioè il tempo propizio, maturo, perché decolli l'esodo verso l'altro.

Però il tempo di grazia, il kairós, il tempo propizio può anche essere perduto. L'occasione buona può essere anche perduta: e quindi è anche un tempo di urgenza.

Non c'è alcuna necessità, non c'è nessuna correlazione organica tra l'Europa e l'esodo verso l'altro. È una possibilità che può essere sfruttata. E questa è la dimensione di grazia. È una possibilità che può essere perduta: è questa la dimensione del giudizio.

Tale sfondo ideale e reale mi è sembrato opportuno tratteggiare per due ragioni: primo, per comprendere meglio la novità che l'Europa ha significato nella storia delle culture; e, secondo, per cercare di formulare con un certo rigore quella alterità, quell'esodo verso l'altro, di cui intendo parlare.

L'altro infatti è diventato un po' — non so se purtroppo o per fortuna — uno di quegli slogan la cui frequenza è inversamente proporzionale alla proprietà con cui viene usato. Per cui nell'alterità ci sta tutto.

Io intenderei parlare dell'esodo verso l'altro, in una accezione di «altro» che, in qualche modo, è geloso della propria identità; e che non vuol essere confusa con altri modi di parlare dell'altro. Proprio per disegnare, attraverso lo scarto della differenza, sia un modo generico di parlare dell'alterità sia, invece, quel modo più specifico che proprio intendo dare a questa parola.

Mi sembra dunque opportuno iniziare con la breve delineazione di un «tipo di società» che oggi rappresenta una specie di sogno, di utopia all'indietro, quasi un mondo perduto proprio dal punto di vista dell'alterità.

C'era la reciprocità

C'era il rispetto verso gli altri. C'era la reciprocità. C'era la comunione. Non come oggi che, invece, c'è l'individualismo, il primato del singolo, l'egoismo.

Io credo che l'Europa sia emersa fuoriuscendo da un tipo di convivenza, di coesistenza tra uomini. E possiamo certamente chiamarla «comunitaria»: dove esistevano fenomeni, quasi strutturali, di reciprocità.

Era quel tipo di civiltà che ancora esiste al di fuori dell'Occidente e che, indubbiamente, ha un valore perché realizza una certa fisionomia di uomo. Era un tipo di società dove la figura originaria non era l'individuo, ma la «totalità»: la piccola totalità ciannica, la piccola totalità tribale del villaggio.

A volte però era anche una totalità maggiore, che inglobava tante totalità minori, al limite fino a diventare un grande impero, come la società degli Incas: società peruviana, precolombiana che era riuscita a realizzare una grande unità imperiale come «correlazione» organica tra tante piccole unità, i villaggi. Villaggi che a loro volta erano unità minori, unità locali di individui.

L'individualità originaria in questo modello non è l'individuo, non è il singolo: è il collettivo. Evidentemente questo fa sì che il rapporto tra gli individui sia un rapporto di scambio: un rapporto di reciprocità.

Infatti uno dei due termini che si usano normalmente per definire l'antica, e in una certa misura anche la odierna compagine

sociale delle comunità andine, è quello di «reciprocità», cioè comunità basate non sullo «scambio del denaro», ma su una forma di «dono».

Usare parole come «reciprocità» o «dono» ci fa pensare a tutta la dimensione della gratuità, contro la società dello scambio delle merci. In realtà, sono parole usate analogicamente.

Infatti, in questo contesto, il dono non è dettato da una intenzione di gratuità, ma da una fondamentale, anche se non colpevole, intenzione di «do-ut-des». Il dono è una di tali forme.

Fare un dono è una forma: è un modo di legare l'altro e di aspettarsi da lui o da lei, in occasioni che sono poi normalmente già prefigurate dal costume sociale, il ritorno del dono sotto «forma» diversa da quella in cui io l'ho dato.

Ecco che quando qui si parla di «dono», si parla di un do-ut-des. Quando si parla di reciprocità, si parla di un interesse, di un co-interesse ad aiutarsi reciprocamente per il bene di ognuno, che è inteso come bene del tutto. Una «circolazione di reciprocità» che può coinvolgere un intero impero, come quello degli antichi Incas!

La prossimità

Oltre a mancare la dimensione propria dell'individuo, quale noi la conosciamo, qui manca anche l'alterità in senso appropriato. Qui, quello che invece funziona, il principio che regge tutto, è il principio della prossimità: io mi rapporto all'altro in quanto l'altro non è veramente altro, ma il «con-mio», e io sono «con-suo»: appunto in quella unità che è il «collettivo».

La legge fondamentale in questo modello è quella della «prossimità», non quella della «alterità». È una prossimità che lega tra loro — quasi membra di uno stesso organismo — individui dello stesso collettivo. È una prossimità che esclude tutti gli altri. È una «compagine all'interno» che diventa «esclusione» di chi sta fuori.

Il principio di «compaginazione reciproca» e quindi il principio di «esclusione» sono proprio l'immagine dell'organismo. Tale principio di prossimità e comparazione reciproca si impone da sé, perché non è una semplice metafora letteraria: è un simbolo spontaneo, è il collettivo.

È, a livello sociale, quello che l'organismo è a livello biologico. Cioè esiste l'organismo, non esistono le sue parti. Così come esiste il collettivo, e non esistono gli individui.

Gli individui coesistono nel collettivo, in forza del collettivo. È attraverso una serie di leggi e di logiche che garantiscono il mantenimento sia del collettivo sia degli individui.

La modernità e l'individuo

Soltanto con la modernità — cioè con l'Europa del '500 — emerge l'io come figura originaria. Con l'Europa moderna, dunque, emerge l'individuo come «valore in sé», come «fine in sé», come il «primum».

Non si dà più per prima la totalità, di cui gli individui sono parte. C'è un sentimento della vita dove l'individuo «si avverte», «si vive» come una piccola totalità che ha senso in se stesso.

C'è il passaggio dall'oggettivo al soggettivo. Il modo originario, il luogo originario di senso, non è il dispiegarsi della natura o delle relazioni sociali entro cui la stessa soggettività è momento di essa.

Il modo fondamentale di essere è quello del soggetto: l'uomo in quanto capacità di fare, in quanto potere di fare, in quanto luogo nel quale si istituisce la finalità.

Nella visione premoderna — e della natura e della società — la finalità è inscritta nelle cose stesse, nelle relazioni; mentre la finalità dei progetti umani è soltanto un piccolo frammento della grande finalità cosmica.

Ora, invece, il vero luogo della finalità è l'uomo con i suoi progetti. Fuori dell'uomo c'è la natura, ma non più intesa come grande «organismo», come grande «vivente» dentro cui c'è il piccolo e qualificato vivente che è il «collettivo sociale».

Ora, invece, la natura è un insieme, il cui principio di collegamento è la semplice causalità. La finalità abita soltanto nella progettualità umana.

L'uomo, luogo di senso

Il lavoro è il tentativo di dominare la natura, di abitare la natura. L'uomo, come luogo del senso e della progettualità, iscrive

dei «segmenti di senso» (Max Weber) nella totalità priva di senso che è il mondo.

La linea tendenziale è quella che vede l'individuo realizzarsi attraverso i propri progetti, e dare senso anche al mondo attraverso la sua frontale e originaria capacità.

Se l'originario è l'individuo, ed è l'individuo che vuole realizzare se stesso attraverso i suoi progetti — e in questo modo, certo, realizzare frammenti di segmenti di senso nel mondo -- come è possibile che gli individui stiano insieme? Lo spazio in cui ognuno vuole realizzare i propri progetti è lo spazio comune: è il mondo stesso.

E allora come dipanarsi e dilatarsi, come espandersi e affermarsi individualmente senza scontrarsi con la stessa volontà di affermazione, di autodilatazione e di autoespansione da parte degli altri?

Se l'io «si fa» attraverso i propri progetti, e «si afferma» attraverso i propri progetti, è inevitabile la collisione: è inevitabile che coesistere voglia dire potenzialmente farsi guerra: gli uni contro gli altri. Allora, «ogni uomo è lupo per l'altro uomo», e d'altra parte ogni «uomo ha bisogno degli altri». È necessario che gli uomini convivano, ma questa convivenza è problema.

La soluzione moderna al problema — al di là della soluzione di questo o quell'autore — è quella di scoprire uno stranissimo tipo di universalità dell'io. L'io che è individuale, e individuale proprio come centro propulsore, come nodo di interessi, come volontà di autoaffermazione: e quindi è minaccia per gli altri.

L'eco della razionalità

Tuttavia l'io è al tempo stesso eco di razionalità.

Ciò gli permette di riconoscere che ciò che egli è lo sono anche gli altri. Allora l'io capisce che l'unica possibilità di coesistere è quella di affermare se stessi, facendo in modo che anche gli altri possano affermare se stessi. Riconoscere, cioè, agli altri la stessa costituzione che ho io: lo stesso diritto.

L'io come soggetto di diritto. Non sono i miei diritti: ma sono i diritti dell'io, e dunque sono i diritti di ogni io.

Sono convinto che la modernità non poteva continuare, perché è stata giocata tutta sul filo del rasoio. La modernità è stata una fase di transizione, di passaggio.

Credo che nella modernità da salvare c'è non solo un'idea dell'io, ma anche l'idea della compatibilità tra l'io e gli altri. Proprio perché nell'io c'è una dimensione di universalità, ogni io si impegna a rispettarla. L'io capisce che se non rispetta tale dimensione di universalità, è la conflagrazione generale; è la guerra di tutti contro tutti.

Allora, ecco, fa parte della razionalità, dell'interesse individuale, accettare la dimensione universale. Cioè, non sono i diritti miei, ma sono i diritti dell'io che è l'io-mio, ma è anche l'io-di-ognun-altro.

Ecco allora quella elaborazione molto interessante, di cui qui do una indicazione, riferendomi all'art. 4 della *«Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo»* dell'edizione francese, che dice: «La libertà è poter fare tutto ciò che non nuoce agli altri». Ed è molto bello, molto equilibrato.

Il che vuol dire che la libertà è l'esercizio del proprio potere dentro lo spazio della realizzazione di sé. Un esercizio che ha un limite preciso, ed è l'esercizio della libertà altrui.

L'altro è riconosciuto non come in un gesto di solidarietà, e neanche con la faccia dura del nemico: ma come «l'uguale» che ha gli stessi diritti, e che limitano i miei; che ha lo stesso virtuale spazio di sviluppo, che limita il mio. È una specie di strano rispetto senza solidarietà. Potremmo dire un rispetto formale.

L'esplosione dei diritti

La grande lezione della modernità è far convivere l'affermazione dell'individuo, dell'io, con il rispetto degli altri.

Tuttavia questa formulazione e i tentativi di calare questa teoria dentro assetti istituzionali hanno dimostrato abbastanza presto di avere le gambe corte e, per così dire, di «lacerarsi andando verso».

Faccio un esempio.

Oggi è il tempo della esplosione dei diritti dell'uomo. «Espio-

sione» è una bellissima immagine, perché contiene in sé tutta l'ambiguità. Si può esplodere come la primavera e si può esplodere come una bomba. I diritti dell'uomo stanno esplodendo come una primavera e stanno insieme esplodendo come una bomba.

Come una primavera, nel senso che quei soggetti portatori di diritti che inizialmente erano dotati di potere e di capacità di farsi valere, sono diventati un numero sempre più ampio di persone.

C'è stato un progressivo slittamento, un allargamento progressivo tra potere o capacità di fare (come fondamento del diritto) e bisogno (come fondamento del diritto). Pensiamo ai diritti della donna, del bambino, del malato, diritti degli handicappati, degli immigrati, ecc.

Questo movimento di esplosione dei diritti — primavera dei diritti — dispiega tutte le virtualità prima contenute.

Potere, impotenza, kairós

Questo passaggio, dal potere al bisogno, è iniziato ai primi dell'800 quando si è riconosciuto che il potere è legato al sapere, e che la povera gente era molto ignorante.

Allora bisognava promuovere il sapere di questa povera gente, e quindi bisognava fare le scuole gratuite e dare un insegnamento obbligatorio, perché c'è un bisogno di potere. Non tutti hanno già effettivamente un potere, una capacità: ma tutti hanno il bisogno di potere.

Poi si è visto che vi sono dei limiti insuperabili: per esempio, vi sono impotenze fisiche che nessuna società riuscirà a colmare.

Oggi da una parte si arriva alla «consumazione», nel senso buono. Oggi c'è una rivendicazione da parte di ognuno (individuo o gruppo o corporazione) dei propri diritti, che porta al frazionamento del corpo sociale. La proclamazione dei diritti dei deboli diventa essa stessa, oggi, rivendicazionismo.

Il moderno, così, dichiara la propria aporeticità ed esplose esso stesso. Ormai siamo nel post-moderno.

Il rivendicazionismo, in particolare, non è più dei diritti dell'io (dove il far valere i miei è automaticamente il riconoscimento

di quelli degli altri-io). Nel rivendicazionismo io faccio valere i miei diritti perché sono i miei sacrosanti diritti.

Oggi non abbiamo più nulla né di sacro né di santo: abbiamo solo i nostri diritti, nella loro formula più esasperatamente individuale o corporativa.

Ecco allora il kairós di un esodo verso l'altro. Kairós, termine biblico, è fonte culturale. Un tipo di relazione tra uomini, che non appartiene né alla figura della società organica — basata sul principio di prossimità — né alla figura dell'emergenza dell'individuo — basata sul principio del rispetto senza solidarietà.

Esodo dell'Altro

Questa figura è quella che io vedo emergere nell'esodo. Il Dio dell'Esodo è esodo dell'Altro: e cioè di quel Dio che sfugge a ogni localizzazione.

L'Egitto è il Dio locale, è il Dio legato a un pezzo di terra, a un popolo, ad una cultura, a una religione. Al posto dell'Egitto poteva esserci Babilonia; potevano esserci i Cananei; potevano esserci gli Incas. Il Dio locale è il dio «fons et culmen» di quel luogo di senso che è «il qui».

Il Dio dell'Esodo è prima di tutto il Dio che prende distanza.

Questo Dio si de-identifica da quel principio di identità che è l'Egitto, dove gli dèi egiziani sono gli dèi di «quella» terra, di «quel» popolo, di «quella» cultura, di «quella» politica, di «quel» potere politico.

Gli dèi sono la testa, il cuore, il centro propulsore di quell'organismo che è l'Egitto, di quell'organismo che è la Babilonia... e via dicendo.

Il Dio d'Israele è il Dio che dice: «No, io non sono questa cosa». È il Dio trascendente, ma non è la trascendenza. Secondo la teologia negativa, è la trascendenza del Dio innominabile: la trascendenza del Dio impensabile.

La trascendenza biblica è la trascendenza del Dio che si de-identifica dal locale per identificarsi con chi non ha nessun «luogo di senso»: con l'Israele, schiavo e straniero in Egitto.

Allora Israele — che non è ancora in realtà l'Israele — è l'in-

sieme di ebrei schiavi e stranieri in Egitto: è l'insieme di coloro che vivono materialmente dentro quello «spazio di senso» che è l'Egitto; su quella terra e in mezzo a quel popolo; lavorano per quella cultura.

Ma sono lavori forzati: non lavori nei quali essi possono riconoscersi. Le Piramidi esprimono una identità che non è la loro, da cui sono cacciati via, estromessi, emarginati. Cioè sono fuori dai margini di quello «spazio di senso» che è l'Egitto, anche se vi sono materialmente dentro. Essi sono schiavi.

Il Dio del «nessun popolo»

Ecco allora l'atto inaugurale della rivelazione biblica: è una nuova rivelazione del divino, cioè di un Dio che si identifica non «organicamente» (come il cervello e il cuore di questo pezzo di mondo), ma si identifica con un atto di libera scelta, di libera dilezione verso coloro che sono «senza identità».

È il Dio di «nessun popolo». È il Dio che ama il «non popolo» e lo fa diventare «popolo». Ama la «non amata» e la fa diventare «amata».

Questa è la nuova rivelazione dell'identità del divino: libera dilezione, libera scelta d'amore e non più organico a un popolo e a una cultura.

Noi cattolici di questo capiamo poco perché siamo contagiati e contaminati da tutta una serie di idee, per cui la legge ha sempre un carattere impositivo.

Non la legge, ma l'amore. La legge, nel senso ebraico originario del termine, è, né più né meno, la legge dell'amore.

L'amore che Dio aveva portato a quel popolo poteva diventare possibilità di quel popolo e di ogni individuo dentro quel popolo solo in forma di legge. Quell'atto inaugurale di libera dilezione poteva diventare possibilità dell'uomo solo nella forma del «fai-anche-tu-così».

Il divino può far breccia, può entrare, può diventare spazio umano solo in questa stranissima modalità, che è diventare appello, istanza, voce che mi chiama, ma che è altro da me. Voce che

mi chiama e mi dice: «Questa è la tua verità, qui si gioca il senso della tua esistenza».

Questa è la dimensione imperativa della legge. Ma il contenuto di questa legge è: «Ama lo straniero, come io ho amato te straniero».

Allora il senso della legge che ha la nuova alleanza — l'alleanza in Gesù Cristo — non ha assolutamente cancellato, ma restaurato il fallimento della colpa. La legge fondamentale è di amare come ama Dio, cioè di amare l'altro come l'altro; di amare l'organico a me e non solo prossimo, cioè colui che è così altro da essere fuori dei margini della mia identità espansa: lo straniero!

Questo dello straniero è il comandamento originario del popolo eletto da Dio. L'elezione consiste nel lavare mani e piedi all'oggetto della mia dilezione, cioè nell'amare come Dio ha amato, dando «concrezione» a questo amore: nei giorni terreni e nei giorni della storia.

Tutto questo non è un fatto confessionale. C'è il grande testo che fa «da cerniera» tra questo discorso dell'Esodo e il Nuovo Testamento. È *Luca* 10: «Il buon Samaritano».

Il buon Samaritano

Il buon Samaritano è una parabola da Antico Testamento, perché non è una parabola cristologica. È una parabola che Gesù narra, ma narra reintegrandone il senso originario della Legge, contro il rimpicciolimento quantitativo e lo sfasamento qualitativo che della Legge era stato fatto.

Questa è la logica della prossimità. Questo è il comandamento dell'amore: «Ama lo straniero».

La risposta di Gesù è che non ci sono prossimi; e che la prossimità non è un dato di fatto iniziale — dentro il quale ci sono alcuni, e fuori del quale ne restano altri — ma che la prossimità è l'istanza che «tutti facciamo prossimo».

Il Samaritano non si ferma a raccogliere l'altro perché l'altro è suo prossimo. Non sa neanche chi sia, non vede neppure il volto.

Direi che c'è una radicalità maggiore di quella di Lévinas: non

vede neppure il volto, è l'anonimo, è l'ignoto, ma si ferma perché c'è qualche cosa che gli dice: «Qui si gioca la tua verità». E Gesù dice: «Bene. Va' e fai lo stesso anche tu».

Gesù qui non instaura, ma restaura la legge dell'amore allo straniero come partecipazione al divino. Questo non è un fatto confessionale. La nostra natura è fatta per amare i prossimi, gli alterego, quasi prolungamento di noi stessi (Ulisse che torna a casa!).

L'Esodo non è scritto nella nostra natura. La legge dell'Esodo è piantata nella nostra coscienza.

Una lettura non confessionale del Dio dell'Esodo e della parabola del Samaritano è una lettura che dice: «Amare l'altro, amare lo straniero è una possibilità data a tutti, scritta dentro la nostra vita».

La coscienza etica è la sorgente stessa della coscienza etica: amare l'altro nel suo bisogno, amare l'altro in ragione del suo bisogno, così come Dio ha amato il «non popolo» e così come Dio ama ognuno di noi nella nostra radicale povertà.

Là figura fondamentale non è — e non può essere — la reciprocità, «l'io-tu». L'io-tu viene dopo. Lui disteso sul ciglio della strada, e io responsabile.

Ecco, c'è una dissimmetria nell'amore all'altro. Questa è la struttura della coscienza etica. L'altro, a sua volta, dovrà rivolgersi a me sentendosi responsabile della mia povertà: allora c'è un recupero della reciprocità.

Ma non è la struttura fondante la reciprocità: la struttura fondante è la gratuità. Io sono chiamato a far vivere l'altro nella sua povertà. Io sono responsabile dell'altro. L'altro è responsabile di me.

I conti della reciprocità tornano soltanto attraverso la geografia invisibile e complessissima della grazia. Il principio di questo rapportarsi all'altro come straniero non è riferimento confessionale, non è dire: lo faccio per amore di Dio, lo faccio per Gesù Cristo.

Il buon Samaritano ebbe compassione e scese da cavallo. Questa compassione non è confessionale. È la stessa compassione che si è mossa nel cuore di Gesù, quando ha risuscitato il figlio della vedova di Nain.

Stessa compassione che si muoverà nel cuore del Padre quando il padre va incontro al figlio prodigo. Quella compassione è divina, ma il Samaritano non lo sa: e per Gesù è bene che non lo sappia.

La presenza, la dignità ultima dell'alterità del povero diavolo perduto a terra non è un fatto confessionale. Bisognerebbe essere tanto laici da non dire agli altri: «Queste cose si possono fare per amore di Dio o di Gesù Cristo». Ed essere tanto coraggiosamente credenti da dire ai laici: «Guarda che questa è una possibilità con cui tu devi fare i conti».

Non la fede, ma questo progetto di uomo-per-l'altro che è qui, tu puoi prenderlo come tradizione culturale che ha raggiunto la sua consapevolezza e che va al di là della confessionalità, che incapsula il divino dentro una appartenenza di Chiesa.

C'è una nuova definizione di laicità, come base comune a credenti e non credenti: è ciò che ci chiama ad essere responsabili dell'altro.

Accogliere la «non-identità»

Oggi quando si dice «l'altro» si pensa, si intende normalmente «l'altro come diverso»: capire i diversi, riconoscere i diversi nei loro diritti, nella loro ricchezza culturale. Quest'anno è il quinto centenario della scoperta dell'America. Riscoprire le culture aborigene è giustissimo.

La figura originaria dell'altro non è il diverso, ma è lo straniero, è il povero. Non solo il povero economico. È l'altro in quanto è altro. Invece il diverso è l'altro in quanto ha già una sua identità, che vuol essere riconosciuta.

Io credo che l'atto fondamentale che mi fa uscire da me — Esodo — e mi fa raggiungere l'altro, è quello di accoglierlo nella sua non-identità, nel suo bisogno, nel suo non-essere-ancora-uomo: per poi riconoscerlo nella sua identità già posseduta.

Oltre tutto ciò, occorre fare ancora un'altra attenzione basilare. È fortemente problematico, per non dire che a volte è del tutto insostenibile, il riconoscimento indiscriminato di tutte le diversità. Spesso queste entrano in stridente conflitto tra di loro. Io non

posso riconoscere — ad esempio — simultaneamente la diversità della donna e la diversità dell'islamismo, che tratta la donna come la tratta.

Bisogna capire che il riconoscimento delle diversità è un riconoscimento sofferto, e necessariamente conflittuale perché le diversità, le identità culturali non sono espressioni intrascendibili e ingiudicabili dell'essere: ma sono prodotti culturali, con tutta la ragion d'essere e con tutti i loro limiti.

Quello che invece è rapporto assoluto, è il rapporto con l'altro come straniero, con l'altro nella sua «non-ancora» identità, che attende la mia responsabilità «per-essere».

Esodo: eticità e alterità

È nota l'immagine con cui Lévinas presenta l'autocomprensione dell'Occidente: Ulisse che, partendo dalla sua terra, affronta avventure e profezie («odissea») ma col pensiero fisso al giorno e al luogo del ritorno. Esso diviene l'immagine dell'io che esce da sé per incontrare il mondo, ma con l'intenzione di tornare a se stesso con tutto il bagaglio delle esperienze e delle conquiste fatte.

Ma non è questo, per Lévinas, il movimento con cui si costituisce l'umano. Contro tutta, o quasi, la tradizione del pensiero occidentale, egli vuol ritrovare quella singolare identità dell'essere umano che consiste nell'esodo: nell'uscita da sé verso l'altro — l'altro uomo — non per rientrare in sé con il bottino della sua presenza, ma per restare con lui e per lui.

È su questa linea che intendiamo percorrere un itinerario riflessivo di risposta alla crisi dell'Europa e della civiltà da essa instaurata. Elementi notevoli di verità, sia interpretativa che propositiva, sono presenti anche nelle figure precedenti.

Ma chi scrive è convinto che soltanto nella singolare identità dell'essere-per-l'altro si possa trovare un'indicazione per trasformare la crisi da oscuramento del senso a una sua nuova giornata.

Ciò non vuol dire che riproporremo qui un ennesimo riassunto della filosofia di Lévinas. Il richiamo a quest'autore vuol soltanto segnalare la convinzione che ci guida, cioè che un pensiero della liberazione non deve rinunciare a essere pensiero per servire

la liberazione, non deve imboccare facili scorciatoie pragmatistiche, ma assumere il peso teoretico della crisi e delineare nuove figure di senso, meditate e autoconsapevoli.

Il terzo uomo

La modernità sostituisce all'idea di Dio come fondamento e norma della realizzazione dell'uomo, l'idea di ragione nel suo versante oggettivo di natura umana e in quello soggettivo di intelligenza capace di conoscere autonomamente quella natura.

Potremmo anche dire, con una formula che commenteremo più avanti, che l'essere trasloca dal sacro (o dalla natura) all'io.

Diverse sono le intenzioni che sottendono quest'operazione, diverse le figure di ragione che ne risultano. Ma almeno due sono le invarianti che danno alla pluralità di intendimenti e di approcci un'unità sostanziale: la posizione fondante della ragione, che ne fa la base e la regola dell'autocostituzione attiva del soggetto umano e attribuisce alla fede un ruolo puramente additivo e, per così dire, ornamentale; e poi, il carattere pubblico della ragione stessa, chiamata a disegnare l'ordinamento etico e politico di una società giusta, e la conseguente riduzione della fede allo spazio privato dell'interiorità religiosa.

L'odierna crisi della ragione è, dunque, crisi del principio universale fondante e pubblico del vivere giusto e felice.

Se la ragione risultava da un processo di secolarizzazione del sacro, è oggi in atto una seconda secolarizzazione, la cui sostanza è lo svuotamento della ragione nelle sue pretese fondative e normative universali e il suo ridimensionamento a «ragione funzionale», che si muove in base non a principi, ma a convenzioni; che progetta in conformità non a valori e ideali, ma a regole del gioco.

La riflessione cristiana si trova debitrice di qualcosa ad ambedue le forme di secolarizzazione.

Alla prima deve la critica del sacro e delle sue istituzioni nelle loro pretese di istanza onnivadente, nelle loro ingerenze antropologiche e politiche. Alla seconda deve la denuncia dell'autosacralizzazione della ragione nella forma dello Stato assoluto o della rivoluzione totale e della storia universale o della scienza salvifica.

Ma dentro la condizione postmoderna, la fede cristiana e il suo pensiero sono chiamati a sviluppare una comprensione del significato positivo della vicenda dell'Occidente.

La fede cristiana è chiamata a ripensare la verità umana al di là del sacro e della ragione, o almeno, al di là della loro pretesa fondativa. Chiamo «eticità» questo spazio oltre la fondazione sacrale o razionale; e chiamo «terzo uomo» la figura antropologica che lo abita.

Dirò allora che una teologia europea della liberazione deve anzitutto mettere a tema la «eticità» come luogo del vivere e convivere umano: al di là della società sacrale e della società razionale.

Sono debitore di un chiarimento.

Altrove ho parlato di «terzo uomo» situandone l'identità, oltre il legame delle comunità organiche e oltre l'individuo della separatezza odierna, in quella relazione di libera comunione che è la sostanza dell'eticità e il fine della responsabilità.

Questa tipologia non ricopre esattamente quella proposta appena sopra, dove il «terzo uomo» è definito in rapporto al sacro e alla ragione. Le due tipologie si ricongiungono alla fine; ma sono segnate da una sfasatura, dovuta all'ambivalenza della ragione, e dunque della modernità.

Da un lato essa si pone dalla parte della separatezza, producendo l'io come luogo dell'essere, lacerando la trama della comunità naturale per far posto alla società come arcipelago di individui. Dall'altro, porta al livello più alto — nello hegelismo — proprio il sentimento di appartenenza dell'individuo al tutto sociale-cosmico.

Nella forma dell'io, la modernità anticipa il policentrismo del postmoderno; nell'autocompiimento dello Spirito hegeliano, esaurisce le possibilità del premoderno.

Eppure l'io moderno si differenzia dall'individuo post-moderno, perché si sa fondato; e lo Spirito hegeliano si differenzia dalla comunità premoderna, perché ne secolarizza il fondamento.

Così l'eticità definisce il «terzo uomo» dentro una duplice tipologia. Da una parte, dentro la tipologia scandita sull'idea di fondazione: lo definisce come autofondato, al di là delle pretese fondative del sacro (premoderno) e della ragione (modernità). Dal-

l'altra, dentro altra tipologia scandita dall'opposizione appartenenza/separatezza: come individuo-in-relazione, al di là del rapporto organico (premoderno e parte del moderno) e dell'individuo irrelato (postmoderno).

Le due problematiche corrispondono alle due dimensioni di trascendenza del soggetto moderno (trans-soggettività e universalità), di cui la crisi decreta e il postmoderno ratifica la dissoluzione.

Esodo e modernità

Si dice che la religione biblica ha sostituito il tempo circolare — proprio delle religioni naturalistiche — con il tempo lineare: legato all'idea di un disegno divino che si va sviluppando nella storia.

Ora, questo tempo storico avrebbe dispiegato le sue virtualità soltanto negli ultimi secoli, attraverso l'ideologia teorica e pratica del progresso, che è la caratteristica principale del mondo moderno. Così questo mondo non sarebbe che una secolarizzazione dell'idea biblica della storia di salvezza.

La meditazione sull'Esodo conferma la mutazione avvenuta nel sentimento del tempo, ma ne corregge l'esito: al tempo circolare non subentra un unico grande tempo lineare che coinvolge tutta la storia.

Il tempo dell'Esodo è l'«oggi» dell'esistenza coram Deo: dove la liberazione ottenuta è soltanto il presupposto della liberazione quotidiana da vivere e da praticare alla luce della Legge, perché la terra sia veramente terra promessa.

La rottura del tempo naturale non avvia la storia come tempo totale, ma instaura il *kairós* come tempo di decisione e di fruttificazione, di fede e amore, di solitudine responsabile che genera convivenza fraterna.

Una delle alternative più insidiose della modernità è quella che, con apparente perentorietà, descrive e impone l'aut-aut tra le rivendicazioni totalitarie della verità e l'anarchia della libertà, tra la dittatura della virtù (individuale: Robespierre; collettiva: Lenin) e l'autodeterminazione libertaria.

O ancora, una giustapposizione (una conciliazione nominali-

stica) dell'una e dell'altra nell'esigenza di un massimo di giustizia, di solidarietà, di partecipazione (intese come figure della verità sociale) più un massimo di libertà, di opzionalità, di campo di scelte.

Ora, la «dilezione» come orizzonte dell'essere, che nell'Esodo si dischiude, è una specie di rifiuto anticipato sia dell'alternativa enunciata che della composizione tentata; un rifiuto attivo e creativo, che dissolve i termini stessi dell'alternativa, annunciando una libertà la cui essenza è la verità dell'amore, e un amore la cui modalità è libera donazione.

La libertà come essere-per-l'altro è il perno dell'antropologia esodica.

Compito di una teologia politica dovrebbe essere, più che di tentare improbabili sintesi tra messaggio biblico e dottrine della modernità o della post-modernità (cristianesimo-marxismo, cristianesimo-Nietzsche, cristianesimo-Heidegger...), di tornare al racconto biblico con l'inquietudine problematica che moderno e post-moderno alimentano: per ridisegnare, secondo le sue nervature concettuali, quella rivelazione di senso che la pagina biblica ha disegnato narrativamente e simbolicamente.

Un discorso analogo va fatto per quanto riguarda l'emergenza moderna dei «diritti dell'uomo».

Non è difficile appurare che «uomo» sta qui inizialmente per «io»; e che i diritti che gli vengono riconosciuti sono quelli del soggetto capace di iniziativa (non soltanto economica), sono la trasfigurazione assiologica delle attitudini di fatto.

Ma il riconoscimento di questa prima forma di diritti (il 1789) costituisce la piattaforma per l'avanzare di altri: accanto al diritto di chi ha e di chi può, il diritto di avere per chi non ha, di potere per chi non può (diritto al lavoro, alla casa, alla salute...).

Tutto ciò non è l'allungamento della lista dei primi diritti: è il presentarsi di un portatore, qualitativamente nuovo: il debole, il povero, l'incapace.

Ancora una volta, la teologia politica dell'Esodo presenta un orizzonte di comprensione che non ha l'eguale nel pensiero successivo.

Nello spazio della «dilezione», portatore dei diritti è soltanto l'altro, lo «straniero», il povero. L'io è eletto per essere al servizio dei diritti altrui: portatore del comandamento dell'amore.

In questo senso, l'Esodo prefigura una «rivoluzione» diversa da quelle finora tentate. Una rivoluzione di cui ognuno è responsabile, e dove la forza dell'amore cessa di essere (prevalentemente) impulso alla santificazione personale, per diventare potenza di trasformazione della intera città degli uomini.

PREGIUDIZI E STEREOTIPI NELLE RELAZIONI INTRASCOLASTICHE

Rita Vittori

Lo stereotipo e il pregiudizio

La parola stereotipo deriva dai processi di stampa: si riferiva nel lontano 1798 alla pagina di caratteri fusi, pronta per essere stampata in più copie. Nel 1922 venne usata da un giornalista per indicare l'immagine che abbiamo nella nostra testa dei vari gruppi sociali e, per estensione, della realtà che viviamo.

Gli stereotipi furono visti come generalizzazioni di natura riduzionistica e distorta della realtà, soprattutto delle persone: cosa che implica rigidità e permanenza nel loro uso. Oggi sono intesi come categorie di origine cognitiva, che ci aiutano a dare significato e coerenza al mondo sociale, per mantenere la divisione tra il valore positivo attribuito alla propria ideologia e giustificare le azioni sociali contro un gruppo esterno. Il pregiudizio può essere visto come l'aspetto affettivo dello stereotipo, che determina un certo tipo di reazione.

In questo senso gli stereotipi e i pregiudizi non implicano necessariamente una valutazione positiva o negativa; ma, di fatto, nei momenti in cui si alza il livello di insicurezza e di ansia, essi vengono utilizzati per potersi difendere da cambiamenti, da realtà sconosciute, scindendone gli aspetti positivi da quelli negativi.

Di conseguenza possono dare origine a comportamenti discriminatori che di fatto negano a gruppi o a persone parità di trattamento e opportunità. Quindi possiamo affermare che il pregiudizio deriva da una valutazione affrettata, non ponderata, della **realtà**

sociale e delle persone, che porta a un'elaborazione cognitiva e alla formulazione di un pregiudizio sulla base di pochi e incompleti elementi osservabili; esso tende a resistere al cambiamento, anche davanti a informazioni che lo contraddicono, in quanto le persone tendono a prendere in considerazione solo i dati coerenti con le proprie ipotesi.

Il pregiudizio ha comunque una funzione utile nella vita di una persona: agire in base a schemi che precedentemente si sono rivelati utili o hanno dato risultati soddisfacenti, costituisce un rinforzo che permette di vivere senza mettere continuamente in discussione i propri equilibri psichici.

Oltretutto, spesso, occorre prendere decisioni avendo poche informazioni o in poco tempo: in questi casi rifarsi a esperienze precedenti può essere utile. Ma, come aspetto negativo, se si reagisce solo in base a schemi mentali precedentemente acquisiti, la personalità non può raggiungere equilibri psichici più maturi.

Come si forma il pregiudizio

La psicologia sociale mette in evidenza come i pregiudizi siano il risultato di apprendimento, di osservazione, di ruoli e di differenze esistenti all'interno dei gruppi o derivanti dall'influenza delle varie agenzie educative. Possono essere trasmessi in maniera diretta (caratterizzata dall'intenzionalità) o in maniera implicita (quando avviene in modo indiretto e mediato).

Il consenso, che poi accompagna una certa mentalità, ne consolida i contenuti. In questo senso l'ideologia, intesa come visione dell'esistenza umana con una certa coerenza, può essere fonte di pregiudizi. L'ideologia può essere considerata come un pensiero prevenuto o pregiudizio, elaborato e ulteriormente sistematizzato ai fini di raggiungere una visione del mondo che ci aiuti a superare l'ambivalenza della realtà, l'ansia e le angosce che ne derivano.

L'aspetto ideologico, che investe inevitabilmente ogni apparato dottrinario, religioso, filosofico, scientifico, politico risiede nell'idealizzazione e nell'assolutizzazione della visione della realtà proposta. Rischia cioè di trasformarsi in un radicalismo e in una intolleranza progressivi: pronti a demonizzare chi se ne distacca.

La riflessione psicoanalitica, la corrente kleiniana in particolare, ha dato notevoli contributi per comprendere come nasce e si sviluppa il pensiero prevenuto o pre-giudizio.

Partendo dalla interpretazione di M. Klein delle fasi di sviluppo psichico del bambino, che lei chiama «posizioni» in quanto meccanismi appartenenti anche alla mente adulta, alcuni psicanalisti (Money-Kyrle, Bion, Fornari) vedono l'ideologia, che ha lo scopo specifico di difendere l'identità dell'individuo e del suo gruppo di appartenenza, strutturarsi intorno a due angosce fondamentali: la paura di essere distrutti da un oggetto cattivo (il nemico) e la paura di distruggere il proprio oggetto d'amore.

Le ideologie fondate sulla preoccupazione di essere distrutti sono fortemente narcisistiche, paranoiche, con forti tendenze a scindere in modo manicheo la realtà in coppie antitetiche: il Bene e il Male, la Verità e la Falsità, il Buono e il Cattivo, la Virtù e il Vizio.

Tali ideologie sono convinte di possedere la verità, cioè la realtà buona, per cui tutto ciò che in un modo o nell'altro se ne discosta viene percepito come potenzialmente minaccioso, in grado di annientarli fisicamente e psichicamente: *Mors Tua, Vita Mea*. Ogni cambiamento diventa una minaccia: e come tale va combattuto con ogni mezzo.

L'ideologia che si organizza intorno all'angoscia di essere distruttivi fa riferimento alla posizione che M. Klein chiama depressiva, caratterizzata dal riconoscimento della fondamentale ambivalenza dei propri sentimenti e della realtà, con il conseguente desiderio di salvare gli altri dalle proprie tendenze distruttive: *Vita Tua, Vita Mea*.

Tali ideologie sono tendenzialmente progressive, favoriscono una visione di se stessi e degli altri in cui gli aspetti positivi sono integrati con quelli negativi; sono aperte alle novità; posseggono una buona capacità di elaborare il tutto, cioè la perdita di alcuni aspetti di sé nell'incontro con il diverso; perseguono la sicurezza, il benessere e la felicità di tutti gli uomini.

Ulteriormente Bion, uno psicanalista di linea kleiniana, ha studiato le componenti difensive sottese alla formazione dell'ideologia, individuandole nella relazione del bambino con la madre. È la madre, con la sua presenza fisica e grazie alla sua capacità empatica di comprendere i bisogni del figlio, a organizzarli e a dargli un nome.

Nel momento in cui la madre accoglie il dolore connesso al bisogno del figlio, della paura di fronte allo sconosciuto, nominandolo, estraendolo cioè dal regno dell'innominato con un atteggiamento di fiducia e serenità, dà la possibilità al bambino di introiettare queste funzioni, dando origine alla capacità di riflettere e pensare le proprie esigenze emotive. Da tali riflessioni il bambino estrapola modelli di interpretazione della realtà, che si fanno via via sempre più aderenti alla realtà che si osserva.

Pur esistendo una discrepanza tra ciò che pensiamo della realtà e la realtà stessa, la persona che ha imparato ad accettare, chiarire ed esprimere le proprie emozioni, sarà in grado di tollerare la confusione interiore dovuta al cambiamento, di perdere temporaneamente i vecchi punti di riferimento per attendere che se ne creino dei nuovi. In caso contrario, se non ha mai avuto la possibilità di riconoscere ed esprimere le sue emozioni, la paura dei propri vissuti lo indurrà a rinchiudersi nei propri modelli mentali, senza verificarli.

Da questo prologo si possono dedurre le prime indicazioni educative: solitamente si inculca al ragazzo il timore di fare esperienze per preservarlo da inutili dolori; non gli si lascia spazio di esprimere le sue reali emozioni, la sua visione della vita.

Nella maggioranza dei casi gli trasmettiamo che i sentimenti sono pericolosi, soprattutto la rabbia, l'odio, il desiderio, la paura. Non sono aiutati a sufficienza (perché non lo siamo stati noi adulti) a distinguere tra lo sperimentare tali emozioni e l'agirle. Provare rabbia non significa dover avere comportamenti rabbiosi.

I due poli dello sperimentare, del sentire e del gestire, vanno perciò integrati per favorire comportamenti maturi, meno pregiudiziali. Sicuramente non basta solo accettare ed esprimere i propri sentimenti nei confronti di una situazione, ma è un primo passo importante per poter acquisire quel distacco che permette di osservarli, senza agirli.

La scuola come fonte di pregiudizi

Una scuola, cosiddetta tradizionale, basata solo sulla lezione cattedratica, sullo studio dei libri di testo, che lascia all'allievo l'u-

nico ruolo di carta assorbente più o meno fedele, non può che essere una inconsapevole fonte di pregiudizi.

Quali? Ad esempio che il sapere, la norma, la legge precedano l'osservazione della realtà e l'essere; che la visione degli eventi storico-geografici, scientifici, letterari-filosofici proposta dai libri di testo sia l'unica possibile, giustificando quindi la frattura tra pensiero ed essere; che conta ciò che penso, e non quello che sono.

In questo modo è naturale che l'esperienza scolastica non incida veramente sulla formazione della personalità dell'allievo: egli impara ad adeguarsi, ad accettare il nostro punto di vista; per essere, nell'extra scolastico, solo con i suoi problemi e le sue domande.

In fondo ciò che gli allievi apprendono da noi è una relazione: dove è il più forte (in questo caso l'insegnante) a proporre-imporre cosa interessa loro, cosa devono imparare, come, in che tempi e quali i valori in cui credere.

Occorre invece aiutare gli allievi a rendersi consapevoli degli schemi che adottano nella «lettura» di se stessi, degli altri, della realtà, delle ipotesi da cui partono: per aiutarli a verificare senza giudicare aprioristicamente. Ciò implica una grande capacità di ascolto da parte dell'adulto, grazie alla quale gli allievi si sentano liberi di esprimere i loro vissuti e le loro idee, le loro domande e i loro dubbi senza per questo sentirsi giudicati. Ma non basta.

Essere educatori significa non offrire risposte e soluzioni pre-stabilite ai problemi, ma predisporre esperienze in cui gli allievi possano verificare le proprie ipotesi. E per verifica si intende anche lettura di documenti e interviste che diano visioni contrapposte sui problemi affrontati. Significa problematizzare tutto ciò che si propone, per cogliere la relatività di ciascuna posizione, visione, ipotesi. Significa porre gli allievi di fronte ai problemi, aiutandoli a riflettere sulle strategie di soluzione, tollerando l'incertezza del risultato, il timore di sbagliare, l'ansia della scelta. Significa aiutarli ad accettare i lati del proprio carattere ritenuti negativi; ad accettare di provare emozioni distruttive quali la paura, la rabbia, l'odio, la rivalità, senza attribuirli ad altri ma recuperando la capacità di amare e sentirsi responsabili anche per gli altri.

Un'altra fonte di pregiudizio, in questo pensiero prevenuto, è dovuta alla rigidità dell'organizzazione scolastica: lo spazio fisico

(l'aula), i tempi di apprendimento, le relazioni interpersonali si basano su modelli preordinati, scanditi all'esterno, spersonalizzati che non si adattano alle esigenze né dell'insegnante né degli allievi.

L'ordine, la disciplina, il silenzio, l'obbedienza all'autorità sono anche valori imposti, che gli allievi devono accettare passivamente, sentendosi sempre inadeguati, a meno di far tacere ogni loro domanda, ogni tratto della propria personalità che si ribelli all'ingiustizia di essere trattati come oggetti, a essere interpretati e valutati senza poter fiatare.

La scuola diventa allora luogo dei paradossi: si vuole educare alla responsabilità, senza che gli allievi abbiano il «potere» (nel senso di possibilità) di decidere o gestire nulla; si vuole educare a una mentalità critica, premiando solo chi riflette il più fedelmente possibile la visione dei fatti proposti dai libri di testo; si vuole educare alla democrazia, quando non c'è il tempo di discutere, dibattere, decidere nulla; si vuole educare al rispetto, all'accettazione delle diversità, alla interculturalità pretendendo che diventino come noi vogliamo.

Anche i contenuti sono fonte di pregiudizio. I libri di testo di storia propongono ancora una visione dei fatti molto eurocentrica e/o antropocentrica: può essere la presentazione della scoperta-conquista dell'America dal solo punto di vista degli Europei; può essere solo da quello dei popoli amerindi; può essere la glorificazione della storia nazionale o europea... mentre nulla si dice su quella mondiale!

Un altro esempio riguarda lo studio delle scienze naturali, della geologia, della mineralogia, della chimica, della biologia, dell'ecologia. Le notizie che vengono fornite non permettono allo studente di poter immaginare e ricostruire la complessità delle correlazioni tra l'ambiente, gli organismi viventi e l'azione dell'uomo. In esse la categoria temporale, il tempo biologico che ci dà la misura delle trasformazioni e della rottura degli equilibri biologici, non viene considerata.

Nello studio delle scienze non esistono problematiche connesse alla sopravvivenza delle specie; l'uomo è solo lo studioso asettico e neutrale, che aspira alla conoscenza, ma che poi non è implicato nelle scelte politico-economiche che hanno prodotto danni irreversibili al nostro pianeta.

Finché la scuola non si apre a un apprendimento sistemico, basato sull'unione mente-natura che unisca la razionalità all'intuito; che ricuperi i legami tra la sequoia, l'anemone di mare, lo schizofrenico e noi; che faccia suo il paradigma della complessità, continueremo a essere antenne di trasmissione di visioni ideologizzate e pensiero prevenuto.

Finché il nostro pensiero sarà dominato dal principio di «non-contraddizione», dove se «A» è vero, «Non-A» è falso; dove le contraddizioni vanno negate; dove impera la semplificazione; dove ciascuno si sente solo spettatore di ciò che succede nel mondo: alimenteremo quella «cultura della diffidenza» che Fornari pone alla base di una mentalità distruttiva.

Il relazionale come fonte di pregiudizio

Nell'esperienza scolastica tale dimensione è sempre stata misconosciuta, o relegata sullo sfondo, per privilegiare solo la componente cognitiva. Ma tale dimensione è la più incisiva, quella attraverso la quale passa la maggior parte dei vari apprendimenti: quelli che si interiorizzano in mondo inconsapevole, ma che permangono nel tempo.

Al di là di tutto ciò che a parole possiamo dichiarare e asserire come insegnanti, sono il nostro comportamento, le nostre reazioni emotive nei confronti dei singoli allievi e del gruppo, il modo in cui operiamo, ascoltiamo, parliamo, proponiamo attività... sono questi a mandare messaggi che possono essere coerenti o meno con quanto dichiariamo.

È anche grazie alle relazioni con l'insegnante e con i coetanei che i pregiudizi possono rinforzarsi. Qui entrano in gioco tutte le dinamiche emotive di una relazione.

Oltre che come adulto responsabile della crescita e dell'istruzione dell'allievo, l'insegnante entra in relazione con questo allievo in base ai valori, ai criteri che guidano la sua vita, alla visione del suo ruolo, all'immagine di adulto che ha incorporato nella sua mente, alle sue ansie, aspettative e aspirazioni nei confronti del suo lavoro, alla elaborazione delle parti infantili della sua personalità.

Stereotipi nella relazione educativa

L'educatore, oltre a offrirsi come modello, rappresenta un soggetto attivo, artefice di pregiudizi, e un oggetto passivo, dei pregiudizi degli allievi.

Uno degli stereotipi maggiori riguarda il fatto che nella relazione educativa l'insegnante modella una determinata «materia» in determinate «forme» (gli educandi), la cui storia, la cui personalità non sono importanti. L'insegnante dà e l'allievo riceve.

Il riconoscimento dell'asimmetria del rapporto educativo non deve portare a ritenere che gli allievi siano «vasi vuoti da riempire» o che devono rendersi tali per noi.

Questo mito oggi forse è meno appariscente, perché ammantato di paternalismo. Il ragazzo è visto come un essere bisognoso di protezione continua dai pericoli della vita, perché la sua inesperienza, ingenuità, emotività lo rendono incapace ad orientarsi nella complessità della vita. La scuola vorrebbe allora diventare il luogo protetto, dove il giovane non possa esperire il dolore della complessità o l'ansia connessa al processo creativo e alla presa di decisione.

Si pensa che la sicurezza si costruisce somministrando certezze, interpretazioni e soluzioni univoche, schemi logici, regole ben precise. Si pensa che la sicurezza escluda l'ansia, l'incertezza, l'accettazione della soggettività come limite intrinseco alla conoscenza. Le stesse conoscenze psicologiche e pedagogiche che servono all'educatore per interpretare i processi evolutivi degli educandi possono diventare gabbie o griglie rigide che fanno emergere nell'osservazione solo quelle informazioni che hanno significato per le teorie a cui l'educatore fa riferimento.

Il resto, tutto ciò che non si comprende, tutti gli elementi contraddittori, tutte le sfumature vengono eliminate dalla coscienza e ritenuti insignificanti.

Anche la necessità di valutare gli allievi può favorire l'instaurarsi di un pensiero prevenuto. Nel momento in cui noi valutiamo i risultati scolastici, noi rimandiamo a ciascun allievo un'immagine ben precisa e, nello stesso tempo, ci creiamo aspettative ben precise.

Ci troviamo di fronte al fenomeno denominato «profezia autoavverantesi» o «effetto Pigmalione», per cui succede che gli allievi vengano influenzati da ciò che pensiamo di loro: se ci aspettiamo risultati positivi essi tenderanno ad adeguarsi e saranno stimolati nello studio; da chi ormai sappiamo aver ottenuto risultati negativi o avere comportamenti problematici, ci attendiamo le stesse difficoltà, di modo che essi si sentono prigionieri dell'immagine negativa che abbiamo di loro e che interiorizzano fino a crederci.

Infatti, non bisogna dimenticare che la fiducia o la sfiducia nelle proprie risorse, nelle proprie capacità di affrontare le difficoltà, il ragazzo le acquisisce sulla base dell'atteggiamento che ha l'adulto nei confronti dei suoi errori.

L'adulto che mette in evidenza sempre e solo gli aspetti negativi, che considera l'errore come una colpa, senza aiutare l'educando a individuarne le cause e a trovare le strategie atte a superarle, non farà altro che mandargli un messaggio di continua inadeguatezza.

Naturalmente il ragazzo poco per volta si convincerà della veridicità di tale asserzione e svilupperà atteggiamenti di sfida, di disinteresse, di rabbia, di ansia che bloccheranno i processi di pensiero logico, in quanto la sua mente prevedrà il fallimento ogni volta che si troverà ad affrontare le difficoltà.

Un altro pregiudizio è che come insegnanti dobbiamo essere perfetti: non possiamo mostrare nostri errori e incertezze, la nostra incapacità di gestire le situazioni.

Accettare e mostrare come noi ci rapportiamo alle difficoltà; accettare le critiche, distinguendo tra quelle giustificate e quelle che scaturiscono da rancore o altri sentimenti non voluti e proiettati su di noi, è importante in quanto incoraggia gli allievi a essere onesti nella loro valutazione di sé e a imparare dai loro errori.

L'insegnante come oggetto di pregiudizi

Se l'insegnante non è esente da pregiudizi, lo stesso si può dire degli allievi. La percezione che hanno degli insegnanti spesso è influenzata dal tipo di relazione che essi hanno con gli adulti per loro significativi. Dalla loro esperienza compiono generalizzazioni

che condizionano la percezione delle caratteristiche della personalità dell'insegnante.

Essi possono idealizzarci e vederci come i possessori della conoscenza e della saggezza. Tale credenza conduce spesso alla richiesta che l'insegnante gliela porga senza che loro facciano alcuno sforzo.

Vorrebbero risposte certe, per sfuggire al dolore di entrare in contatto con la complessità del mondo e con l'incertezza di sperimentare il disorientamento insito nella scoperta. Vorrebbero che l'insegnante non sbagliasse mai, fosse giudicato sempre pieno di energia, serenità, comprensione.

E qui dobbiamo essere capaci di distinguere le aspettative di apprendere da noi le qualità adulte di osservare e riflettere sulle situazioni, da quelle più infantili per cui l'insegnante dovrebbe soddisfare tutti i loro bisogni.

È facile allora, in questo caso, che assumano un atteggiamento passivo basato sulla credenza in una trasmissione magica della conoscenza: per cui basta sedere comodamente, aprire le orecchie e gli occhi, per possedere automaticamente il conoscere dell'insegnante e diventare simile a lui. E l'insegnante che non si conforma a tali richieste, viene accusato di essere di poco aiuto o di pretendere troppo.

Alcuni studenti non riescono a lottare contro le frustrazioni, per cui si aspettano continui aiuti e attenzioni. Essi, credendo di essere profondamente incapaci e che ogni loro bisogno debba essere soddisfatto dall'esterno, possono reagire con rabbia e delusione quando si accorgono che non siamo sempre a loro disposizione.

Il loro fallimento può essere attribuito all'insegnante. Ciò che è pericoloso in questo meccanismo è che finché l'individuo non sa lottare contro le difficoltà, non riuscirà a scoprire e a sviluppare le sue forze latenti.

L'insegnante può essere un aiuto per scoprire le sue carenze e dargli gli strumenti per colmarle: ma è solo l'allievo, con il suo impegno e col suo sforzo, che può colmarle.

Un altro stereotipo attribuito dagli studenti all'insegnante è di essere sempre scontento, insoddisfatto: sempre alla ricerca degli

errori. Infatti la valutazione, che fa parte della funzione docente, fa sentire l'allievo continuamente osservato e giudicato.

L'allievo a volte può avere pensieri di persecuzione («Lei ce l'ha sempre come me!»); altre volte può provare una certa insoddisfazione a essere il «peggiore», e quindi speciale per l'insegnante. Inoltre gli allievi possono attribuirci capacità magiche; un'autorità benigna o tirannica.

Mentre alcuni desiderano inconsciamente di essere puniti per scontare qualche imponderabile colpa, altri ci delegano ogni decisione e ogni responsabilità. Spesso gli studenti confondono il porre dei limiti con l'essere autoritari. La percezione di ciò può tramutarsi in ostilità silenziosa o in rifiuto della materia proposta dall'insegnante.

La comunicazione come fonte di pregiudizi

Ricordando come nella comunicazione esistano due piani, quello verbale e quello non verbale, una delle possibili fonti di confusione nella relazione interpersonale è il diverso significato attribuito a un dato segnale (gesto, comportamento, parole, simbolo), a meno che non intervenga una «metacomunicazione» a spiegare, esplicitandola, tale diversità.

Si pensi alle miriadi di comportamenti condivisi da tutti i membri di una data società o cultura, di cui si è spesso inconsapevoli e che ci vengono trasmessi attraverso l'educazione. Gli etnologi, infatti, ci dicono che in culture diverse esistono svariate maniere di salutare, esprimere gioia, dolore, rifiuto, accoglienza, ecc.

Si pensi ad esempio alla distanza interpersonale tra due estranei in culture differenti. Un europeo del Nord o dell'America Settentrionale, mantiene la proverbiale lunghezza di un braccio quando deve rapportarsi con una persona estranea. Nei paesi meridionali dell'America Latina, tale distanza è notevolmente riaccurciata. Ipotizzando un loro incontro ciascuno tenderà ad assumere quella che ritiene la distanza giusta. Il latino si avvicinerà, il nordico si allontanerà a disagio; il latino, a sua volta a disagio, tenderà di riavvicinarsi e il nordico sentirà invaso il suo territorio di sicurezza... Entrambi penseranno che l'altro sia scorretto: ed entrambi cerche-

ranno di correggere la situazione, incolpandosi a vicenda del proprio disagio.

Questo può succedere nell'incontro tra culture diverse; ma anche tra persone della stessa cultura e ambiente sociale ciò può causare conflitti e insoddisfazioni.

La coppia, nell'ambito della quale l'incontro tra due visioni del mondo (il linguaggio) avviene in modo più stretto e intimo, vede spesso la causa dei litigi legata a come l'altro dovrebbe comportarsi per esprimere amore, affetto, comprensione o nelle varie situazioni.

Anche in classe assistiamo a fenomeni analoghi. Spesso si attribuiscono agli allievi caratteristiche in base a comportamenti manifesti, che nascondono motivazioni differenti da quelle che supponiamo. Un bambino all'apparenza silenzioso non sempre è timido o poco interessato o passivo; una risatina o uno sguardo ammiccante non sempre sono rivolti all'insegnante, o il chiacchierio non sempre è sintomo di disattenzione.

La contraddizione tra piano verbale e piano non verbale

Affinché un messaggio sia decodificato correttamente occorre anche che ci sia coerenza tra quanto si dice e come lo si dice.

È diverso dire a qualcuno: «Sono contento di vederti» con tono gioioso, accompagnato da un gesto affettuoso, dal dirlo con tono piatto e rigidità corporea. Anche la reazione di chi riceve il messaggio sarà differente: nel primo caso comprenderà e ricambierà altrettanto calorosamente; nel secondo entrerà in confusione perché la gioia espressa verbalmente non troverà conferma sul piano corporeo. Il ricevente potrà pensare che l'altro sia falso oppure opportunisto o formale.

La coerenza tra tali due piani è molto importante nelle relazioni educative: è una delle condizioni che creano sicurezza nel bambino, in quanto sente di poter percepire correttamente il mondo esterno.

Spesso gli adulti non tengono in debita considerazione questo aspetto e si stupiscono di come i loro discorsi non riescano a incidere sul comportamento dei ragazzi. Ma non si chiedono se anche essi sono coerenti con quanto vanno affermando.

Infatti ciò che viene interiorizzato dai ragazzi non è solo «il dover essere» trasmesso dalle ingiunzioni verbali, ma soprattutto l'atteggiamento dell'adulto nei loro confronti e nei confronti delle varie situazioni.

Immaginiamo allora un insegnante che continua ad affermare davanti alla classe che bisogna essere amici di tutti i compagni, che non bisogna litigare ma risolvere i problemi dialogando e confrontandosi. I ragazzi però osservano che rispetto ai colleghi l'insegnante si relaziona solo con alcuni, con altri si limita al saluto; oppure sente commenti duri sui colleghi. Altre volte l'insegnante ripete di non prendere in giro i compagni, ma è il primo a usare l'ironia o il sarcasmo con coloro che non si adeguano alle sue aspettative.

Questo naturalmente non significa pretendere la perfezione dall'adulto e dall'insegnante. È più auspicabile e importante che, attraverso una continua autosservazione, egli rilevi le contraddizioni tra quanto dice e il suo comportamento, in modo da procedere verso una maggiore coerenza e aiutare i ragazzi a fare altrettanto, aiutandoli ad analizzare le situazioni.

Tale coerenza deve essere ricercata soprattutto da coloro che vogliono impegnarsi nell'educazione alla pace e alla mondialità, in modo che essa non si riduca alla sola trasmissione di contenuti, ma incida sulle personalità dei ragazzi.

Si può educare alla mondialità solo parlando delle culture, delle situazioni di altri popoli e poi soffocare le differenze tra i ragazzi in classe? Si può parlare contro la violenza o lo sfruttamento del Sud del Mondo e poi non permettere che i ragazzi possano esprimere le proprie idee sulle problematiche o vengano accettate solo quelle che concordano con la visione degli insegnanti?

La comunicazione paradossale

Un'altra grossa fonte di confusione nella comunicazione sono i messaggi paradossali, quelli che contengono una contraddizione logica (antinomia) in modo da bloccare la persona.

Possiamo distinguere tre variazioni del paradosso.

1) Un individuo viene punito per la percezione corretta del mon-

do esterno o di se stesso da un altro «significativo» (per esempio un bambino da un genitore o dall'insegnante).

- Sei arrabbiata con me, mamma?
- No — risponde la mamma allontanando il figlio in modo brusco.
- Sono stato bravo ad apparecchiare la tavola?
- Hai fatto solo il tuo dovere.
- Sei stupido se pensi così.

Di conseguenza tali bambini troveranno difficile comportarsi in modo appropriato sia nei contesti impersonali che interpersonali, in quanto diffideranno dei dati dei propri sensi. Si affanneranno a ricercare inutilmente il significato giusto da attribuire alla realtà e al comportamento degli altri, sempre con la sensazione di non capire correttamente.

2) Un altro «significativo» si aspetta da una persona che abbia sentimenti diversi da quelli che realmente prova: quest'ultimo si sentirà sempre in colpa per essere incapace di sentire ciò che dovrebbe sentire per ottenere l'approvazione dell'altro «significativo».

Di fronte alla scontentezza o alla depressione del figlio quanti genitori o adulti, sentendosi indirettamente dei falliti, affermano: «Dopo tutto quello che facciamo per te, ci ricompensi così; dovresti invece essere felice!».

O quando un bambino piange per avere avuto un giudizio negativo, a volte gli si dice: «Invece di piangere adesso, avresti dovuto pensarci prima e studiare! Perché non vai a giocare e a divertirti?».

3) Se un individuo riceve da un altro «significativo» ordini che contemporaneamente esigono e proibiscono talune azioni, insorge una situazione paradossale in cui l'individuo può obbedire soltanto disobbedendo.

Il prototipo di questo messaggio è: «Sii spontaneo».

Chiunque riceva una tale ingiunzione si trova in una posizione insostenibile, perché dovrebbe essere spontaneo in uno schema di obbedienza che esclude la spontaneità.

Altre varianti di questo tipo di ingiunzione sono: «Dovresti amarmi»; «Devi essere libero di scegliere»; «Non essere sempre così obbediente, cerca di avere una personalità tua!»; «Fai quello che credi giusto, non preoccuparti se mi fai soffrire».

Il paradosso in cui è stretta la persona che riceve tali messaggi consiste nella contraddizione tra il contenuto e la relazione: che implica sempre la subordinazione e l'obbedienza passiva. Per cui, nel caso del messaggio: «Devi avere idee tue, non devi pensare come gli altri vogliono» entrambe le alternative che il bambino ha sono insoddisfacenti: o obbedirà, facendo valere le proprie idee (e ciò significa che penserà come i genitori vogliono), o continuerà ad adeguarsi alle idee degli altri, ma in questo caso disobbedirà ai genitori.

È possibile in tali contesti comportarsi in modo logico e coerente?

I pregiudizi a livello di gruppo

Ciò che succede nella relazione tra insegnante e allievo può accadere a livello di gruppo-classe.

Infatti ciascuno di noi, a seconda del contesto in cui ci troviamo inseriti, manifesta parti diverse della sua personalità. Le nostre risposte emotive variano a seconda del clima del gruppo.

Lo stare in gruppo ha caratteristiche precise:

- tende a far emergere comportamenti che nell'individuo sarebbero controllati (aggressività, esibizionismo, rivalità, paura);
- tende a conformare e livellare i modi di pensare e agire, di vestire, di esprimersi;
- tende ad amplificare le emozioni;
- fa emergere una cultura, valori, idee, credenze, miti validi per i suoi membri;
- fa emergere leaders che incarnano tali valori.

Di conseguenza, soprattutto nei gruppi che hanno una durata nel tempo, genera stereotipi e pregiudizi che riassumono i sentimenti del gruppo verso le persone che fanno parte del gruppo o nei confronti di un altro gruppo con idee diverse o figure esterne, e si esprimono sotto forma di opinioni semplicistiche e definitive.

In ogni gruppo poi si generano stereotipi sul gruppo stesso, che sintetizzano le qualità che il gruppo si attribuisce.

Naturalmente in un gruppo possono coesistere parecchi stereotipi e pregiudizi, che possono dar luogo a conflittualità interne.

Queste immagini influenzano le reazioni affettive, le decisioni dei vari membri nei confronti di gruppi esterni. Il gruppo ha la tendenza a punire chi contravviene a tali norme con atteggiamenti di disprezzo, emarginazione, se non aggressività aperta, riferendosi a tale cultura sommersa in contraddizione spesso con il cosiddetto «regolamento scolastico». Per contro, il prestigio viene riconosciuto a colui che incarna gli standards del gruppo.

La pressione che il gruppo esercita sul singolo a conformarsi alle opinioni e agli atteggiamenti degli altri è dovuta a due fattori: il bisogno di riconoscimento-approvazione e la ricerca di sicurezza. Questi due bisogni sono imprescindibili per l'individuo, la cui identità si forma grazie all'interazione con gli altri. Ognuno di noi — afferma la Scuola di Palo Alto — perviene a percepire se stesso come gli altri lo percepiscono. Infatti l'uomo deve comunicare per avere consapevolezza di sé.

L'identità è un processo in cui intervengono fattori soggettivi e sociali. Senza una chiara percezione delle proprie capacità e potenzialità, e senza la consapevolezza del legame tra passato, presente e futuro, non è possibile sapere chi si è o cosa si sta diventando.

Ma questa consapevolezza non si può sviluppare se non si sa chi siamo per gli altri. Nessuno può affermare il proprio valore, se non vi è qualcuno che glielo confermi. Nessuno si accetta se gli altri non credono in lui. La centralità del gruppo, il bisogno di riconoscersi collettivamente e di non sentirsi troppo diversi, si evidenziano maggiormente in quelle fasi in cui il ragazzo cerca di prendere le distanze dalla famiglia e dagli adulti per maturare un'identità propria, come nella fase adolescenziale.

Mano a mano che i dubbi e le incertezze relative alla propria identità vanno diminuendo, diminuisce anche il bisogno di appoggiarsi al gruppo dei pari e alle sue regole per le proprie scelte ideologiche o pratiche. Ma finché permane la confusione, il gruppo rimane il luogo privilegiato delle identificazioni e delle gratificazioni; per cui i pregiudizi elaborati dal gruppo rappresentano una possibilità di riconoscimento-conferma dell'identità dei singoli.

Nell'ambito del gruppo, ciascuno cercherà di avere un ruolo riconosciuto dagli altri (il buffone, lo studioso, il compagno, il

polemico, il disponibile, il silenzioso, l'ingenuo, l'incapace, ecc.), a cui difficilmente riuscirà a ribellarsi. Soprattutto nelle classi — gruppi primari imposti — queste dinamiche possono determinare climi emotivi, in cui predominano conflittualità represses, disprezzo mascherato, disinteresse, atteggiamenti di emarginazione.

Quando un gruppo tende a elaborare stereotipi e pregiudizi? Gli esperimenti su questo problema hanno evidenziato determinate condizioni generali:

- quando il gruppo è molto coalizzato e unito;
- quando ci sono fattori di stress, di pericolo, di cambiamenti esterni;
- quando è lasciato a se stesso;
- quando, in mancanza di informazioni sufficienti, deve prendere decisioni urgenti e svolgere compiti in poco tempo.

Poiché il gruppo tende a esercitare una pressione, si osserveranno reazioni particolari nei confronti dei cambiamenti esterni. Nei confronti del «nuovo», ad esempio, il gruppo avrà comportamenti diversi a seconda delle notizie avute in precedenza. Le reazioni successive sono condizionate dalla persona stessa e dalle risposte, quando viene messo alla prova.

Se il gruppo è già strutturato può esserci un periodo di resistenza a riconoscerlo come membro del gruppo e, a seconda se il «nuovo» accetta o meno gli standards del gruppo, ci sarà un atteggiamento di accoglienza o di rifiuto.

Anche il cosiddetto «diverso» e colui che non accetta la cultura del gruppo, possono avere sorti diverse. Essi si caratterizzano perché non si conformano alle norme e ai modelli del gruppo a causa dell'appartenenza a razza, religione, valori diversi da quelli del gruppo.

Essi sono fatti subito oggetto di pressione perché si conformino. La resistenza di colui che devia lo rende sospetto e se non accetta nemmeno il ruolo di «deviante», sarà rifiutato apertamente. Può allora essere qualificato come «crumiro», «venduto», «traditore». Egli non viene coinvolto nelle attività del gruppo e i suoi interventi possono essere ignorati o attaccati apertamente.

Il gruppo, invece, se è abituato a confrontare idee diverse e a osservare e riflettere sui problemi, tenderà a mettere in crisi le pro-

prie norme: ridefinendole, tenendo conto delle idee, esigenze, bisogni, valori diversi.

Quindi anche i conflitti possono far progredire il gruppo verso un'identità più ampia e flessibile, in grado di tollerare contraddizioni, diversità, malesseri. La sua struttura diventa più aderente ai bisogni e ai compiti che il gruppo si pone; la sua organizzazione e i suoi ruoli si fanno più mobili e interscambiabili, per cui ciascuno può mettere a disposizione le sue risorse, accettando più ruoli a seconda dei momenti.

Anzi, il gruppo diventa un'esperienza positiva: il luogo che favorisce interazioni più spontanee e libere. Nel gruppo la differenza diventa, nel concreto, una ricchezza tutta da interiorizzare.

RIPENSARE L'EDUCAZIONE A PARTIRE DALL'ALTRO

Antonio Nanni

Una nuova concezione

Il tema dell'altro ci introduce nella cultura emergente della differenza. In questo momento si registra un po' dovunque una grande riscoperta del volto dell'altro. Nel bene e nel male.

Dalla percezione negativa dell'altro può scaturire paura e indifferenza, intolleranza e razzismo. Al contrario, da una percezione positiva (e critica insieme) può scaturire un incontro nuovo, un cambiamento, una speranza.

Solo se avremo il coraggio di «ripartire dall'altro» allora l'altro non sarà più un «nemico» per noi. Su questo problema si sta oggi concentrando la riflessione in campo filosofico, psicologico, morale, teologico, pedagogico e pastorale.

Ripartire dal volto dell'altro, in campo filosofico così come in campo educativo, significa essenzialmente impegnarsi a creare le condizioni per il passaggio dall'umanesimo del soggetto (cioè dell'io) all'umanesimo dell'altro uomo (cioè del tu e dell'egli); dalla logica dell'identità alla cultura della differenza; dall'etica dell'individuo all'etica del volto.

Proprio con quest'ultima espressione, «etica del volto», si è soliti indicare uno dei punti centrali del pensiero di Emmanuel Lévinas. Questo filosofo ebreo lituano, naturalizzato francese, ha elaborato un pensiero che ci conduce verso una nuova concezione dell'uomo e della società a partire dall'altro, dal tu, dal volto.

Un volto che, ormai, non possiamo più evitare senza sentirci complici dell'ingiustizia che aumenta. Il volto dell'altro, infatti,

inchioda la coscienza di ciascuno di noi a una scelta obbligata: o il nostro egoismo o la nostra responsabilità per le sorti dell'altro.

Il volto dell'altro, dice Lévinas, è traccia dell'infinito, è una presenza unica e assoluta proprio per la sua «nudità». L'etica del volto è l'espressione con la quale si riassumono gli atteggiamenti di «responsabilità» (accoglienza, compagnia, solidarietà) nei confronti dell'altro.

In un agile volume di Italo Mancini (intitolato significativamente *Tornino i volti*), ci si pone l'interrogativo sul volto in termini radicali: a partire da chi vogliamo aprire questo Terzo Millennio? E Mancini, ispirandosi esplicitamente a Lévinas, risponde: non a partire dall'essere della metafisica (come è avvenuto per il primo millennio) e neanche a partire dall'io e dal soggettivismo (come è avvenuto in gran parte del secondo millennio), ma appunto a partire dal volto dell'altro.

E però, se vogliamo iniziare il Terzo Millennio all'insegna del volto dell'altro, allora, osserva Mancini, «ci vuole un vero rovesciamento di coltura e di mentalità»: dalla conoscenza alla responsabilità; dall'io-sono all'eccomi; dall'umanesimo del soggetto all'umanesimo dell'altro-uomo (essere per gli altri, a partire dal volto dell'altro). Dobbiamo diventare capaci di «inventare» ogni giorno il faccia a faccia nel libero dono dell'eccomi!

Il Terzo Millennio che desideriamo, dice Mancini, è quello legato alla «comunione dei volti». Basta con il rigonfiamento dell'essere; basta con l'enfatizzazione dell'io: è venuto il tempo della prossimità, della scoperta dell'altro. L'etica del volto, appunto.

Dice Mancini, parafrasando Lévinas: «Occorre un modo di vivere che sia altrimenti dall'essere. In concreto invece della vita basata sul "potenziamento di sé" occorre "mettere l'altro" laddove fino adesso abbiamo posto l'io».

Ma intanto che cosa dobbiamo fare per iniziare a vivere nel quotidiano altrimenti dall'essere, ossia secondo l'etica del volto, cioè secondo il libero dono dell'eccomi? Risposta: «Quello che io debbo fare è depotenziare la pretesa del mio essere a porsi come sovrano. Ossia, proprio come si depongono i sovrani dai loro troni, così noi dobbiamo deporre l'io dalla sua sovranità per far posto all'altro, al suo indistruttibile volto».

Il volto dell'altro

Secondo Lévinas l'altro, la relazione con l'altro, cioè la «prossimità», è il punto di partenza per la definizione di noi stessi. Il «volto» dell'altro che ci è davanti, faccia a faccia, è per noi nello stesso tempo un mistero insondabile e un appello alla responsabilità.

Non c'è modo di «sequestrare» la differenza dell'altro, per assimilarlo, per ingabbiarlo, renderlo identico a noi.

L'esteriorità dell'altro non sarà mai totalmente riconducibile alla nostra ipseità. Rimarrà sempre — tra noi e l'altro — una separazione, un'intercapedine, un recinto di protezione: una soglia invalicabile.

Non possiamo diventare veramente padroni dell'esistenza dell'altro, né l'altro potrà mai soggiogarci completamente. Resterà sempre — da una parte e dall'altra — un residuo, uno scarto, una traccia incancellabile. Il volto dell'altro è un appello che ci chiama ad essere responsabili della sua vita.

Da qui comincia veramente la morale.

Viviamo sempre nella tentazione di voler inglobare l'altro che ci è di fronte nel nostro orizzonte di significato; di ridurlo a parte di noi stessi; di esorcizzare la sua estraneità. Ma questo non sarà mai del tutto possibile. L'altro viene prima di noi.

È questa la scoperta che ciascuno di noi può fare anche nell'atto più automatico e abitudinario, come quando davanti a una porta ci fermiamo e diciamo: «Prego, dopo di lei». Questo «dopo» non è per Lévinas pura cortesia formale: nasconde precisamente il fondamentale e metafisico venire «dopo» l'altro.

L'incontro con l'altro, dice Lévinas, viene a spezzare la solitudine dell'«io»: la nostra tronfia ma vuota identità. Il volto dell'altro, in quanto epifania della sua differenza da me, infrange la mia sicurezza, scompagina le certezze acquisite, mette in questione la tranquilla identità dell'io.

Esso si impone a me con i caratteri di una presenza che non mi appartiene. Si sottrae alla mia padronanza. Mi lascia privo di potere e dà scacco alla mia volontà di dominio.

Per il suo venire «da fuori» il volto dell'altro si presenta sempre anche come una minaccia che provoca in noi la perdita di controllo, di signoria, di dominio su noi stessi.

L'altro, per quanto sia nostro «prossimo», conserverà sempre la sua radicale eterogeneità, la sua assoluta differenza, la sua irriducibile alterità. L'altro sarà sempre, contemporaneamente, il prossimo (di qui il carattere di appello) e lo «straniero» (di qui il carattere di mistero).

L'altro a scuola

Anche l'esperienza educativa è costellata di tante continue irruzioni dell'altro. La vicenda educativa è una galleria di «volti» che irrompono nel nostro spazio vitale e ai quali rispondiamo in forme diversissime e a ciascuno, a suo modo, in forma singolare e assoluta.

Anche quando l'educatore si sforzerà di essere imparziale e «uguale per tutti» nello svolgimento della sua funzione educativa, ciò resterà sempre un ideale non raggiunto. Ed è giusto che sia così. Ed è anche bene che l'educatore si convinca che non c'è da rammaricarsi per questo. Non è infatti l'incapacità dell'educatore, ma, al contrario, il volto dell'altro che determina la differenziazione e la specificazione assoluta di ogni relazione educativa.

L'irruzione dell'altro, in questo senso, viene a configurarsi come irruzione della «differenza» nell'universo omologante di una scuola che predilige ancora il riferimento a paradigmi di «identificazione» scarsamente differenziati, selettivi o gerarchizzati, ma rispettosi della pluralità dei soggetti e delle culture.

La presenza del «diverso» a scuola genera conflitti e mette in crisi il normale funzionamento del sistema educativo. Come se la presenza del «diverso» non fosse stata prevista. Quasi fosse un evento straordinario, una eccezione non desiderata. Pensiamo alla presenza di bambini stranieri, o ai portatori di handicap, o ai ragazzi «difficili» per varie cause, ecc. Oppure pensiamo al semplice fatto di essere di «confessione» religiosa (neanche di religione!) diversa e al disagio che in tante scuole genera l'ora di religione.

Ebbene, con questi piccoli esempi intendiamo soltanto dire che forse questa nostra scuola non è stata pensata (né strutturata) per una educazione della diversità e nella diversità, ma sostanzialmente come una istituzione educativa centralizzata dove l'identità e l'u-

guaglianza — che pure sono principi irrinunciabili — rischiano di essere gestiti in modo educativamente non corretto, come una sorta di «reductio ad unum» delle diversità.

Una scuola pensata (e ristrutturata) per l'altro e a partire dall'altro, invece, dovrebbe funzionare diversamente. Anche l'altro, il diverso che fa irruzione nella comunità dei simili dovrebbe essere «accolto», non perché viene cancellata la sua diversità, ma perché questa sua «differenza» viene considerata da tutti come «valore», come «risorsa», come «diritto».

Verso l'ethos della reciprocità

La riflessione sui temi dell'alterità, della differenza, della relazione intersoggettiva e interculturale sta portando verso la centralità della categoria della reciprocità. Paul Ricoeur giunge a parlare di un «ethos della reciprocità», come paradigma della relazione fondata sul valore della differenza.

La reciprocità, sia sul piano antropologico sia su quello psicologico e pedagogico, è ancora tutta da esplorare, tutta da comprendere, tutta da vivere. Scegliere la reciprocità, però, significa fin da subito evitare di cadere nel tranello se sia meglio «dare» che «ricevere». La verità, infatti, sta nella sintesi. Una relazione è autentica quando si realizza lo scambio: il dare-avere, la reciprocità appunto. Anche la donazione, se assolutizzata, può nascondere un tratto «demoniaco», come è stato acutamente osservato.

La reciprocità è contemporaneamente un essere «con» l'altro, un essere «per» l'altro, un essere «grazie» all'altro. Paul Ricoeur riassume così l'ethos della reciprocità: «Aspirazione a una vita felice, con e per gli altri, in istituzioni giuste». Come si vede, si tratta di tre poli ben articolati e uniti tra loro: la stima di sé, la cura dell'altro, l'aspirazione a vivere in istituzioni giuste.

L'altro come trascendenza

Il punto principale da capire è questo: l'altro mi trascende. Io devo accettare la sua «trascendenza» evitando quindi di avvolgerlo completamente nel mio orizzonte. Devo accettare con gioia il

mio limite e la mia debolezza: non è possibile catturare l'altro; tra me e lui rimane sempre uno «scarto». Devo accettare serenamente la mia vulnerabilità: l'altro, se vuole, può sempre ferirmi. Non dispongo mai totalmente né del suo presente né del suo futuro. Non si dà mai fusione nel rapporto con l'altro. Rimane sempre una «distanza».

Nell'ottica di una pedagogia della solidarietà il rapporto con l'altro (gli uomini, i popoli, le religioni) non è vissuto riduttivamente come una occasione per allargare le nostre conoscenze, ma come una pressante richiesta di giustizia: un profondo impegno di reciproca umanizzazione.

La prima relazione con l'altro, infatti, non è conoscitiva ma «etica». Pedagogia autentica è quella che sa educare persone non abitate dal virus dell'onnipotenza, dal complesso di superiorità, dall'istinto di colonizzazione. Una persona è matura quando sa accogliere la trascendenza dell'altro. Perché in ogni singolo volto dell'altro dobbiamo saper leggere l'epifania del «totalmente altro».

Vorremmo concludere con una provocazione di Lévinas che lasciamo alla riflessione dei lettori: «Ci sono due io in ognuno di noi: c'è un "io", puro soggetto (quello che Cartesio definiva maestro, professore del mondo) e poi ce n'è un altro, un secondo "io", etico. Questo è l'io che supera il proprio egoismo, che si sfalda per l'altro, il suo prossimo. Di quale "io" siamo portatori?».

La differenza come valore, risorsa e diritto

Il problema dell'identità (del soggetto) non è separabile dal problema della differenza (dell'altro). È nella cornice di una antropologia della reciprocità che troviamo, forse, il luogo più autentico per la fondazione (né ego-centrica, né allo-centrica) della relazione educativa.

In passato la differenza è stata vista per lo più come una «minaccia» per la propria identità. Il «diverso» ha sempre suscitato sentimenti di paura, di ansia, di sospetto. Non c'è dubbio che siamo stati educati, quasi tutti, sin da piccoli, a una concezione marcatamente negativa delle «differenze». Ancora oggi le preoccupa-

zioni degli educatori sono concentrate quasi esclusivamente sulla scoperta e sull'affermazione della propria «identità».

La differenza (il volto dell'altro) viene dopo. Qualcuno ha parlato, forse giustamente, di una certa «nevrosi dell'identità». Una vera educazione alla mondialità passa attraverso l'educazione alla differenza. Educare alla mondialità non significa diventare tutti più uguali, eliminando le differenze, camminando tutti verso qualcosa che accomuna e che ci rende più simili. Non è così. Personalmente sono convinto di un principio: o al centro del cammino di educazione alla mondialità poniamo il valore della differenza o altrimenti la cultura della mondialità può risultare addirittura dannosa, perché finisce per portare acqua al mulino della omologazione sociale, che certo non ha bisogno di essere incoraggiata.

Il mondo, infatti, sta marciando verso la omogeneizzazione. Stiamo già diventando tutti fin troppo simili. Quello di cui oggi c'è bisogno è riscoprire le diverse identità, i valori propri, le specificità culturali grazie a cui siamo «originali»: cioè diversi. Ma le cose non sono così semplici. Dobbiamo essere concreti e avere il coraggio di cominciare da noi stessi.

Ancora oggi quando udiamo la parola «differenza» ne riceviamo per lo più un'impressione negativa. Non siamo per nulla abituati, dopo secoli di colonialismo culturale, a vedere l'altro, la sua alterità, la sua differenza in una dimensione positiva, come ricchezza, come un bene. «Peccato che non siamo tutti uguali»: forse è proprio questo ciò che scopertamente pensiamo dentro di noi. Proviamo quasi un sottile dispiacere nel dover ammettere che non tutti gli uomini sono cristiani, o che non tutti sono bianchi, o comunque che non tutti sono occidentali come noi.

Se parlassero la nostra lingua, se avessero la nostra cultura, se professassero la nostra religione, se appartenessero alla nostra razza... oh! certamente tutto sarebbe più bello!

Ecco, noi crediamo che questa sia l'espressione più o meno fedele al nostro inconscio collettivo. E non ci avvediamo, invece, che proprio questa diffusa e radicata mentalità tradisce nel modo più lampante il nostro imperialismo spirituale. Un razzismo implicito, involontario, ma reale: di cui siamo debitori alla nostra cultura di appartenenza.

Quando l'altro è la «donna»

Cosa accade quando facciamo agire la differenza nella cultura e nell'educazione? Come esempio proviamo a immaginare il punto di vista della donna quale «principio ermeneutico» per la costruzione di una genealogia culturale «al femminile».

La donna, se valorizzata nella sua differenza, diventa anzitutto un soggetto epistemico. Cioè la donna diventa uno «sguardo» sulla realtà, un principio ermeneutico della tradizione culturale, un angolo di rilettura di tutto il passato a partire dalla sua identità di donna. In questo modo la donna costruisce una genealogia culturale «al femminile» che ancora non c'è. Infatti fino ad oggi c'è soltanto una genealogia maschilista. Ora bisogna fare memoria della presenza femminile nella storia della cultura e considerare la donna non solo come «oggetto», ma come soggetto di nuova cultura.

La donna deve guardare anche in avanti — e questo sguardo deve essere guidato da un principio teleologico — per cui abbiamo bisogno anche di utopie al femminile.

Ciò è possibile se la donna autocomprende se stessa nella propria differenza sessuale, facendo la scelta di far agire culturalmente la propria «parzialità». Ciò annulla lo spirito di risentimento e l'istinto di onnipotenza: e conduce la donna a un comportamento più dolce e nonviolento.

Il pensiero della differenza è, infatti, sempre un pensiero intrinsecamente «debole» che diviene forza, intesa non come forza di scontro, bensì come capacità di sostenersi e di camminare senza l'ausilio di stampelle ideologiche. Se una donna si pone in questo nuovo sguardo allora avrà fiducia di poter emergere come donna, senza passare necessariamente attraverso la misoginia.

Nel passato alcune donne erano riuscite a emergere, a emanciparsi: ma rinunciando in parte al loro essere donne. Questo non dovrebbe più accadere.

Alla luce di queste osservazioni, si comprende perché educare alla differenza significhi anzitutto non aver più bisogno di ricorrere a una bugia per ottenere il rispetto. «Siamo tutti uguali»: questa è la bugia. Con la pedagogia della differenza questa bugia non servirà più. Basterà dire: «Siamo tutti diversi», per suscitare atteggiamenti di simpatia e comportamenti non solo di tolleranza, ma anche di vera cooperazione.

C'è ancora un grande lavoro educativo da compiere per ristabilire un nuovo equilibrio nella relazione uomo-donna. In un articolo molto interessante così Lilia Sebastiani ricostruisce una delle più significative aporie sessiste del linguaggio occidentale, anzi proprio la contraddizione di fondo. Mentre «donna» (*gyné*, *mulier*, *femme*, *mujer*, *woman*, *Weib...*), significa sempre e chiaramente essere umano di sesso femminile; «uomo», in parecchie lingue moderne, italiano compreso, può significare tanto «essere umano» («gli uomini sono mortali») quanto «essere umano di sesso maschile» («se a partorire fossero stati gli uomini, l'umanità si sarebbe estinta da tempo»).

È vero che in molte lingue si trovano termini differenziati (in latino, «*homo*» nel primo significato e «*vir*» nel secondo; in greco «*ánthropos*» e «*anér*»; in tedesco «*Mensch*» e «*Mann*»), ma anche i termini generici sono di genere maschile, quantunque nelle rispettive lingue esista il neutro, e soprattutto sono sentiti come maschili. Nelle lingue neolatine, poi, indicano il maschio le parole che derivano da «*homo*» e non da «*vir*» (uomo, *homme*, *hombre...*).

Questo fatto, che si avrebbe torto a considerare una sottigliezza grammaticale, significa e implica che, per la mentalità diffusa, l'esponente pieno e paradigmatico della perfetta umanità è necessariamente, ovviamente, di sesso maschile, mentre il sesso femminile conserva sempre una certa annotazione anomala e marginale.

Un piccolo esempio di conferma: se l'insegnante si rivolge alla propria classe mista dicendo: «Ragazzi, ora faremo...», tutta la classe si sente chiamata in causa da questo esordio. Ma se dice: «Ragazze, ora faremo...», solo la componente femminile della classe si sente interpellata. L'idea che il genere maschile è quello normale, dunque principale, è paradigmatico: mentre quello femminile è la collateralità e l'eccezione.

Un piccolo esempio di conferma: se l'insegnante si rivolge alla propria classe mista dicendo: «Ragazzi, ora faremo...», tutta la classe si sente chiamata in causa da questo esordio. Ma se dice: «Ragazze, ora faremo...», solo la componente femminile della classe si sente interpellata. L'idea che il genere maschile è quello normale, dunque principale, è paradigmatico: mentre quello femminile è la collateralità e l'eccezione.

Cambio della trasmissione culturale

In ogni ordinaria attività scolastica noi operiamo una trasmissione culturale: parliamo dei primitivi e della preistoria, dei popoli

barbari e civilizzati, dei nostri simili e dei diversi, dei santi e degli eretici, delle conquiste e delle scoperte, delle lingue e dei dialetti, delle religioni e delle sette, dei popoli sviluppati e sottosviluppati, dei cittadini e degli stranieri, dei normali e degli anormali, ecc. In breve: noi parliamo degli «altri». Diamo giudizi sugli altri. Facciano graduatorie degli altri.

Ora tutto questo non è un male. Anche gli «altri» fanno più o meno lo stesso nei nostri confronti. Però questo non ci giustifica e non ci assolve. Infatti, una volta che noi siamo divenuti coscienti del nostro «etnocentrismo» nel modo di leggere la realtà e di operare la trasmissione culturale, ebbene da quel momento noi siamo tenuti (per ragioni di onestà intellettuale oltre che per il rispetto dell'altro) a modificare e correggere le distorsioni, i pregiudizi, gli stereotipi... che affiorano nella trasmissione culturale.

Tale correzione può avvenire concretamente in diversi modi: assumendo il punto di vista dell'altro (ad esempio usando le «fonti» dell'altro); favorendo esperienze di decentramento, attraverso la simulazione e l'empatia; ricorrendo al metodo comparativo o alla visione «sinottica», ecc.

Riprogettazione di percorsi educativi

La differenza può dunque diventare valore-guida di un nuovo paradigma educativo. Infatti, sia la metodologia didattica sia le singole discipline scolastiche potrebbero essere rivisitate e ridefinite «a partire dall'altro». Insegnare storia a partire dall'altro, e così geografia, letteratura, scienze, arte, religione.

In questo modo, ci sembra, interi capitoli dei vari libri di testo andrebbero completamente riscritti. Ad esempio, studiare la scoperta-conquista dell'America a partire dall'altro (gli amerindi); studiare le crociate a partire dai musulmani (i cronisti arabi); studiare la storia delle eresie a partire dagli eretici, dai loro seguaci; studiare la geometria a partire dalle culture dove si è inizialmente affermata (ad esempio la cultura egizia e quella araba); studiare le multinazionali a partire dal Terzo Mondo che subisce l'imperialismo economico occidentale; studiare la musica a partire dal suo radicamento etnico (e quanta musica sta divenendo nostra, di-

mentandone le origini?); studiare, insomma, ogni problema e ogni fatto o partire dall'altro (con lo sguardo dell'altro).

A nostro avviso, ci troveremmo davanti a una vera e propria «rivoluzione copernicana» nell'insegnamento delle varie discipline.

Si tratta di comprendere, in maniera «etica» ma non moralistica, che l'altro ci cambia, ci educa, ci interpella; ci costringe a prendere una posizione, a uscire dall'indifferenza, a dare una «risposta» (*respondère*, da cui deriva il senso pieno e fondante di «responsabilità»).

Tra le conseguenze più significative dell'assunzione dell'altro, come nuovo paradigma pedagogico, vorremmo richiamare l'attenzione su una: il passaggio da un sistema educativo cognitivo-centrico a un sistema educativo più integrale e più integrato, dove «le conoscenze» (sfera cognitiva) non esauriscono la totalità del fatto educativo, il quale si apre strutturalmente (e non eccezionalmente o per una particolare sensibilità di qualcuno) alla sfera degli atteggiamenti e dei comportamenti.

È in "questo modo che si approda a una «pedagogia dei gesti» di cui intravediamo la positività all'interno di una società della chiacchiera, dove spesso le parole sembrano aver perduto forza comunicativa. Dobbiamo aprirci a una pedagogia dei gesti: anche perché l'educazione alla solidarietà, alla cooperazione, alla giustizia... porta a questo. La solidarietà, infatti, non è una conoscenza in più, ma una relazione diversa con l'altro.

A partire dall'altro

Se andiamo a vedere come si modifica la relazione pedagogica, quando questa si ispira operativamente al principio «a partire dall'altro», allora noi scopriamo che prendono reale consistenza atteggiamenti, processi e metodi che certamente sono già largamente conosciuti e «praticati» ma che, alla luce della prospettiva antropologico-pedagogica «a partire dall'altro», acquistano inevitabilmente un nuovo significato.

In concreto, nella relazione educativa risulteranno sempre più centrali: l'ascolto, il dialogo, la ricerca, le tecno-metodologie.

Se la nostra comunicazione educativa avviene «a partire dal-

l'altro», il nostro primo atteggiamento è quello dell'ascolto attivo: in questo senso il «sapere ascoltare» diventa un obiettivo educativo fondamentale. Ma partire dall'ascolto dell'altro non significa, nel modo più assoluto, rinunciare alla propria verità e ai propri valori. Questi verranno affermati, testimoniati e fatti valere, con convinzione e con efficacia, in uno spirito di grande rispetto per la verità e per i valori dell'altro («convivialità delle differenze») e in un'ottica di reciprocità.

L'atteggiamento di ascolto attivo e la pratica del dialogo conduce i partners della relazione educativa alla ricerca comune, dove i ruoli e le competenze rimangono distinti ma il senso profondo dell'avventura umana, del «viaggio» di scoperta e di crescita che si sta facendo, è comune ed è vissuto in uno spirito di «compagnia».

Così «a partire dall'altro» cambia il nostro modo ordinario di fare scuola. La relazione pedagogica si anima. Insieme alle lezioni frontali, ai compiti in classe, alle interrogazioni, si fanno avanti nella prassi didattica quotidiana altre metodologie, altre tecniche di animazione, altri strumenti di coinvolgimento che un po' alla volta, con paziente gradualità, vanno a incidere profondamente sulla relazione educativa e la rinnovano.

RIPROGETTARE I PERCORSI EDUCATIVO-DIDATTICI A PARTIRE DALL'ALTRO

Antonio Nanni

Premessa

Obiettivo centrale della nostra riflessione è far prendere coscienza agli educatori che il fatto educativo (l'insegnamento/apprendimento, l'attività scolastica, la ricerca culturale...) è sempre attraversato, consapevolmente o inconsapevolmente, da una dimensione antropologica.

Possiamo discutere di tecniche e di strumenti, ma non possiamo dimenticare che la metodologia rimanda alla didattica, questa alla pedagogia e infine alla antropologia, vale a dire a una certa visione dell'uomo cui si collega una certa filosofia dell'educazione.

Se questa connessione tra metodologia-didattica-pedagogia-antropologia-filosofia dell'educazione, che abbiamo appena stabilito, ha una sua giustificazione, come noi crediamo, allora un vero e profondo cambiamento educativo si configura anche come un cambiamento antropologico del soggetto interessato.

Riprogettare i percorsi educativo-didattici (ma più in generale le discipline scolastiche, i «saperi»...) a partire dall'altro non sarà, dunque, riduttivamente, un fatto puramente metodologico, ma comporterà un cambiamento di prospettiva che, pur rendendosi visibile e controllabile nel modo di gestire la relazione educativa e la trasmissione culturale, si estende alla globalità dell'evento educativo fino a caratterizzarsi come vera e propria «svolta antropologica».

Tutto questo ragionamento — apparentemente complicato —

si può riassumere in questa semplice affermazione: chi condivide le ragioni di fare scuola «a partire dall'altro» lo fa, molto probabilmente, perché nella sua visione dell'uomo (antropologia) il volto dell'altro ha già occupato una sua centralità.

In principio è l'altro. Il problema dell'identità (del soggetto) non è separabile dal problema della differenza (dell'altro). È nella cornice di una antropologia della reciprocità che troviamo, forse, il luogo più autentico per la fondazione (né ego-centrica, né allo-centrica) della relazione educativa.

L'educazione e l'altro

La nostra esperienza quotidiana di educatori ci dimostra come l'esperienza educativa sia gremita e costellata di tante continue presenze dell'altro. Nella conversazione didattica facciamo continuamente riferimento ai mille volti dell'altro: altri popoli, altre culture, altre religioni, altre epoche storiche, altri territori...

La vicenda educativa è una galleria di «volti» che irrompono nel nostro spazio vitale e ai quali rispondiamo in forme diversissime e a ciascuno, a suo modo, in forma singolare e assoluta.

Anche quando l'educatore si sforzerà di essere imparziale e «uguale per tutti» nello svolgimento della sua funzione educativa, ciò resterà sempre un ideale non raggiunto. Ed è giusto che sia così.

Ed è anche bene che l'educatore si convinca che non c'è da rammaricarsi per questo. Non è infatti l'incapacità dell'educatore, o almeno non è solo questo, ma è anche il volto dell'altro che determina la differenziazione e la specificazione assoluta di ogni relazione educativa.

Non è dunque la faziosità dell'educatore, ma l'unicità del volto dell'altro a conferire ad ogni rapporto educativo un carattere di singolarità, di irriducibilità e di assolutezza.

L'irruzione dell'altro, in questo senso, viene a configurarsi come irruzione della «differenza» nell'universo omologante di una scuola che predilige ancora il riferimento a paradigmi di «identificazione» scarsamente differenziati; e differenziati non vuol dire selettivi o gerarchizzati, ma rispettosi della pluralità dei soggetti e delle culture.

Anche per questo, la presenza del «diverso» a scuola genera conflitti e mette in crisi il normale funzionamento del sistema educativo. Come se la presenza del «diverso» non fosse stata prevista. Quasi fosse un evento straordinario, una eccezione non desiderata. Pensiamo alla presenza di bambini stranieri, o ai portatori di handicap, o ai ragazzi «difficili» per varie cause, ecc. Oppure pensiamo al semplice fatto di essere di «confessione» religiosa (neanche di religione) diversa, e al disagio che in tante scuole genera l'ora di religione.

Ebbene, con questi piccoli esempi intendiamo soltanto dire che forse questa nostra scuola non è stata pensata (né strutturata) per una educazione della diversità e nella diversità, ma sostanzialmente come una istituzione educativa centralizzata dove l'identità e l'uguaglianza — che pure sono principi irrinunciabili — rischiano di essere gestiti in modo educativamente non corretto: come una sorta di «reductio ad unum» delle diversità.

Una scuola pensata (e ristrutturata) per l'altro e a partire dall'altro, invece, dovrebbe funzionare diversamente. Anche l'altro, il diverso che fa irruzione nella comunità dei simili, dovrebbe essere «accolto»: non perché viene cancellata la sua diversità, ma perché questa sua «differenza» viene considerata da tutti come «valore», come «risorsa», come «diritto». Solo se avremo il coraggio di «ripartire dall'altro», allora l'altro non sarà più un «nemico» per noi.

Su questo problema si sta oggi concentrando la riflessione in campo filosofico, psicologico, morale, teologico, pedagogico e pastorale.

Educare a partire dall'altro

Nella relazione pedagogica

Se andiamo a vedere come si modifica la relazione pedagogica quando questa si ispira operativamente al principio «a partire dall'altro», allora noi scopriamo che prendono reale consistenza atteggiamenti, processi e metodi che certamente sono già largamente conosciuti e «praticati» ma che, alla luce della prospettiva antro-

pologica-pedagogica «a partire dall'altro», acquistano inevitabilmente un nuovo significato.

In concreto, nella relazione educativa risulteranno sempre più centrali:

— l'ascolto: se la nostra comunicazione educativa avviene «a partire dall'altro», il nostro primo atteggiamento è quello dell'ascolto attivo; in questo senso il «sapere ascoltare» diventa un obiettivo educativo fondamentale;

— il dialogo: partire dall'altro non significa nel modo più assoluto rinunciare alla propria verità e ai propri valori; questi verranno affermati, testimoniati e fatti valere con convinzione e con efficacia in uno spirito di grande rispetto per la verità e i valori dell'altro (convivialità delle differenze) e in un'ottica di reciprocità;

— la ricerca comune: l'atteggiamento di ascolto attivo e la pratica del dialogo conduce i partners della relazione educativa alla ricerca comune dove i ruoli e le competenze rimangono distinti, ma il senso profondo dell'avventura umana, del «viaggio» di scoperta e di crescita che si sta facendo, è comune ed è vissuto in uno spirito di «compagnia»;

— le metodologie attive e tecniche di animazione «a partire dall'altro» cambiano il nostro modo ordinario di fare scuola. La relazione pedagogica si anima. Insieme alle lezioni frontali, ai compiti in classe, alle interrogazioni, si fanno avanti nella prassi didattica quotidiana altre metodologie, altre tecniche di animazione, altri strumenti di coinvolgimento che un po' alla volta, con paziente gradualità, vanno a incidere profondamente sulla relazione educativa.

In questi ultimi anni si sono andate moltiplicando esperienze significative di innovazione metodologica e strumentale. Il fenomeno ha interessato soprattutto la scuola dell'obbligo e molto di meno le superiori.

Ci riferiamo a metodi e tecniche già molto conosciuti e ampiamente sperimentati nelle scuole italiane: giochi di cooperazione, giochi di simulazione, socio-dramma, teatro dell'oppresso, training, scrittura collettiva, fiaba-teatro, ecologia dinamica, lettura delle immagini (cineforum, audiovisivi, mostre, fumetti, fotolingaggio, ecc.), psicomotricità e danza (linguaggio del corpo), ecc.

La maggior parte delle iniziative che ho avuto modo di conoscere direttamente sono sostanzialmente semplici, perciò facilmente «repetibili» (cf in questo stesso testo il capitolo «Tecniche di animazione»).

Nella trasmissione culturale

In ogni ordinaria attività scolastica noi operiamo una trasmissione culturale: parliamo dei primitivi e della preistoria, dei popoli barbari e civilizzati, dei nostri simili e dei diversi, dei santi e degli eretici, delle conquiste e delle scoperte, delle lingue e dei dialetti, delle religioni e delle sette, dei popoli sviluppati e sottosviluppati, dei cittadini e degli stranieri, dei normali e degli anormali, ecc.

In breve: noi parliamo degli «altri». Diamo giudizi sugli altri. Facciamo graduatorie degli altri.

Ora tutto questo non è un male. Anche gli «altri» fanno più o meno lo stesso nei nostri confronti. Però questo non ci giustifica e non ci assolve. Infatti, una volta che noi siamo divenuti coscienti del nostro «etnocentrismo» nel modo di leggere la realtà e di operare la trasmissione culturale, ebbene da quel momento noi siamo tenuti (per ragioni di onestà intellettuale, oltre che per il rispetto dell'altro) a modificare e correggere le distorsioni, i pregiudizi, gli stereotipi... che affiorano nella trasmissione culturale.

Tale correzione può avvenire concretamente in diversi modi:

— assumendo il punto di vista dell'altro (ad esempio usando le «fonti» dell'altro);

— favorendo esperienze di decentramento, attraverso la simulazione e l'empatia;

— ricorrendo al metodo comparativo o alla visione «sinottica», ecc.

Come esempio proviamo a immaginare il punto di vista della donna, quale «principio ermeneutico» per la costruzione di una nuova genealogia culturale «al femminile».

La donna, se valorizzata nella sua differenza, diventa anzitutto un soggetto epistemico: cioè la donna diventa uno «sguardo» sulla realtà, un principio ermeneutico della tradizione culturale, un angolo di rilettura di tutto il passato a partire dalla sua identità di donna.

In questo modo la donna costruisce una genealogia culturale «al femminile» che ancora non c'è. Infatti fino ad oggi c'è soltanto una genealogia maschilista. Ora bisogna fare memoria della presenza femminile nella storia della cultura e considerare la donna non solo come «oggetto» di studio, ma come «soggetto» di nuova cultura.

La donna deve guardare anche in avanti. E questo sguardo deve essere guidato da un principio teleologico, per cui abbiamo bisogno anche di utopie al femminile. Ciò è possibile se la donna autocomprende se stessa nella propria differenza sessuale, facendo la scelta di far agire culturalmente la propria «parzialità». Ciò annulla lo spirito di risentimento e l'istinto di onnipotenza, e conduce la donna a un comportamento più dolce, più non-violento.

Il pensiero della differenza è infatti sempre un pensiero intrinsecamente «debole» che diviene forza, ma non come forza di scontro, bensì come capacità di sostenersi e di camminare senza l'ausilio di stampelle ideologiche.

Se una donna si pone in questo nuovo sguardo, allora avrà fiducia di poter emergere come donna senza passare necessariamente attraverso la misoginia. Nel passato alcune donne erano riuscite a emergere, a emanciparsi, ma rinunciando in parte al loro essere donne. Questo non dovrebbe più accadere.

Alla luce di queste osservazioni si comprende perché educare alla differenza significhi anzitutto non aver più bisogno di ricorrere a una bugia per ottenere il rispetto. «Siamo tutti uguali»: questa è la bugia. Con la pedagogia della differenza questa bugia non servirà più. Basterà dire: «Siamo tutti diversi», per suscitare atteggiamenti di simpatia e comportamenti non solo di tolleranza, ma anche di vera cooperazione.

Perché una pedagogia della «decostruzione»

La proposta della pedagogia della «decostruzione» introduce un discorso complesso e delicato, ma assolutamente decisivo, per una impostazione non euro-centrica dell'educazione.

Direi che una certa decostruzione spontanea esiste da sempre. Continuamente noi rimettiamo in discussione i linguaggi, le cono-

scenze, i saperi, gli strumenti, le istituzioni: in una parola, la cultura di appartenenza. In qualche modo la decostruzione non è una novità, in assoluto, perché la troviamo già in tante proposte ben note agli educatori. Si pensi al decondizionamento ideologico, all'oltrepasamento degli etnocentrismi, alla didattica del pregiudizio, ecc.

La decostruzione altro non è che un processo di storicizzazione e dunque di relativizzazione dei saperi. È un lavoro ermeneutico che incide sui livelli della comprensione, dell'autocomprensione e in particolare della pre-comprensione.

Sullo sfondo della decostruzione si possono intravedere pensatori come Husserl, Nietzsche, Heidegger, Freud, Foucault, Derrida, De Certeau, Irigaray, Lévinas, e intere scuole di pensiero come la scuola di Francoforte (in alcuni suoi aspetti), il pensiero debole (come uno degli esiti dell'ermeneutica) e altro.

La decostruzione, per dirla con Paul Ricoeur, ci rimanda, almeno come contesto ideale, ai maestri del sospetto. Se uno non giunge a sospettare della presunta verità, sicurezza e certezza delle cose in cui crede, non arriverà mai ad accettare di auto-decostruirsi. Bisogna accostarsi ai maestri del sospetto senza però cadere nel pessimismo e nella sfiducia. Si decostruisce perché si vuole realizzare ciò che ci appare desiderabile.

Fra i presupposti della decostruzione, ossia fra le condizioni che rendono possibile un percorso educativo del genere, vorremmo segnalarne almeno tre: uno di natura psicologica, uno di natura etico-politica e infine uno di natura pedagogica.

Il presupposto di natura psicologica lo formulerei così: il soggetto per operare una decostruzione deve essere disposto a prendere le distanze da modelli forti, autoritari e securizzanti di personalità; altrimenti non accetterà di avventurarsi nella pedagogia della decostruzione.

Ben sappiamo, come sottolinea Erich Fromm in *Fuga della libertà*, che molte persone vivono in ansia e si trovano a disagio proprio quando restituiamo loro la massima libertà di pensiero e di azione perché non sanno più a chi obbedire, non sanno più a chi appoggiarsi.

C'è poi un presupposto di natura etico-politica, che formulerei

così: solo chi parte da una valutazione critica dell'Occidente (inteso come sistema e modello di sviluppo) sarà aperto alla decostruzione.

La decostruzione nasce dal momento in cui un individuo guarda questo suo sistema culturale (filosofico, economico, politico, giuridico, etico, religioso, ecc.) e lo guarda criticamente pensando di doverlo cambiare. Così inizia la decostruzione.

L'individuo invece che non coglie il nesso di interdipendenza «asimmetrica» tra questo mondo e il Terzo Mondo, e che sta bene in questo modello culturale, non farà altro che rafforzarlo cercando in tutti i modi di legittimarlo, di mostrarne la plausibilità anche per gli altri. Il presupposto etico-politico sta dunque in una valutazione critica e, in qualche modo, negativa del modello occidentale di sviluppo.

Il terzo presupposto di natura pedagogica fa leva sul riconoscimento che le istituzioni educative — come la scuola — non svolgono una funzione neutrale: esse influenzano con la loro azione gli orientamenti, le scelte di valore e il modello di società che i giovani costruiranno domani.

Ciò significa che senza una decostruzione, la società che domani andremo a costruire riprodurrà le deformazioni del presente.

La scuola può essere a servizio tanto di un regime totalitario e configurarsi come tempo dell'indottrinamento, quanto di una società democratica e pluralistica, in cui appunto le persone che partecipano vengono educate a un pensiero libero, creativo e divergente.

Costruire decostruendo

Per fare in modo che l'Altro cresca è necessario che io diminuisca. Non sempre è così. Ma poiché ci troviamo (nel rapporto tra soggetto del Nord e soggetto del Sud) in una situazione di interdipendenza «asimmetrica», allora oggi è proprio così. Paradossalmente, il Nord deve, come dire, «de-svilupparsi» (ridurre i consumi, diminuire lo spreco di risorse, risparmiare le fonti energetiche...) affinché il Sud del mondo possa crescere secondo i modelli di sviluppo che vuole scegliere.

Per operare questo cambiamento — che è una vera svolta antropologica — è necessario «costruire decostruendo». Costruire cioè una nuova memoria planetaria decostruendo la memoria dominante che è etnocentrica, ma che si spaccia per planetaria.

Ecco la necessità di decostruire, prima di ogni altra cosa, la cultura occidentale in tutto ciò che ha di violento e di pretenzioso. Ormai è venuto meno il presupposto su cui si è appoggiata la pretesa di essere noi, uomini occidentali, il centro definitivo della «coscienza di sé» del genere umano. L'Occidente non è il traguardo prestabilito di tutte le culture umane. «Noi non siamo la cultura, siamo una cultura tra molte altre» (Ernesto Balducci, *Verso l'uomo planetario*, in «il Delfino», 5, 1989, p. 20).

I livelli della decostruzione

Nella nostra ipotesi distinguiamo quattro precisi livelli di decostruzione:

- a) linguistico-concettuale;
- b) psicologica (degli atteggiamenti);
- c) strumentale (degli strumenti culturali e didattici);
- d) strutturale (delle strutture e delle istituzioni).

a) *Un esempio:*

decostruzione del concetto di «cittadino-cittadinanza»

Oggi si parla con frequenza di nuovi diritti di cittadinanza, di doppia nazionalità, di profughi, di apolidi, di rifugiati, di nomadi, ecc. Una vasta problematica sociale che può essere ricondotta, a livello linguistico, al concetto di cittadino e cittadinanza.

Che differenza, c'è tra uomo e cittadino? Perché si parla di nuova cittadinanza europea, planetaria?

Storicamente, com'è noto, sono stati due i criteri di acquisizione della cittadinanza da parte di un individuo: «Jus sanguinis» (il diritto del sangue) e «Jus soli» (il diritto della terra). Anzitutto un criterio genetico: figlio di genitori italiani dunque cittadino italiano; e poi un criterio geografico, il luogo di nascita. È nato a Firenze dunque è un cittadino italiano.

Oggi comincia ad essere chiaro a tutti che il fondamento dei

diritti di cittadinanza non può essere individuato nel «sangue» (è figlio di...) e neanche nel «suolo» (è nato a...) bensì nella comune appartenenza alla specie «uomo», ossia della dignità della persona umana.

Questo infatti rappresenta una grande maturazione culturale: da schiavi a sudditi, da sudditi a cittadini. E cittadini perché uomini e donne, con pari uguaglianza sociale e dunque uguale cittadinanza sociale.

b) Decostruzione degli atteggiamenti (etnocentrici, pregiudiziali)

È una decostruzione di tipo prevalentemente psicologico, essendo gli atteggiamenti una disposizione interna dei rapporti con l'altro. La decostruzione si estende così anche ai meccanismi emotivi, ai modi spontanei di rapportarsi, che funzionano in noi come automatismi.

Proponiamo, come esemplificazione, la decostruzione di quattro forme di atteggiamenti.

1) Atteggiamento di centrismo e di superiorità: per cui vale la dialettica superiore/inferiore, ogni volta che ci si riferisce ad altri popoli, culture, religioni, ecc. È quell'atteggiamento che ci porta a gerarchizzare le differenze, a creare graduatorie e classifiche sulla base di evidenti criteri etnocentrici.

2) Atteggiamento di amicizia/inimicizia: è quello che ci fa dividere l'umanità in amici e nemici, e che sta alla base della cosiddetta «ideologia del nemico»; occorre eliminare dal lessico politico il concetto di nemico.

3) Atteggiamenti di competizione: è quello per cui i rapporti con gli altri sono comandati dalla dialettica con vincere/perdere, e l'obiettivo non è mai la cooperazione o la solidarietà, ma solo il prevalere.

4) Atteggiamenti di conformismo: è il tipico allineamento acritico al giudizio dell'Autorità; è l'obbedienza passiva al dogmatismo; è un atteggiamento che premia e incoraggia la convergenza contro il pensiero divergente e la disobbedienza civile e creativa.

c) Decostruzione degli strumenti (culturali, didattici, ecc.)

Questa terza forma della decostruzione riguarda strumenti o materiali o sussidi culturali e didattici, che circolano nella nostra

società e nella scuola. Come esempi di mezzi e sussidi da decostruire segnaliamo i seguenti:

- le carte geografiche;
- i libri di scuola «unidirezionali» (sempre dalla parte dei vincitori);
- testi di pedagogia o di filosofia con modelli storiografici eurocentrici (a un solo emisfero senza Oriente, senza Sud);
- testi di religione costruiti secondo lo schema «verità/non verità», eresia/ortodossia;
- testi di ogni disciplina che non rendono visibile il «debito di conoscenza» dell'Occidente verso altri popoli e culture (i Cinesi, gli Arabi, ecc.).

d) Decostruzione delle strutture e delle istituzioni

È forse la forma più «politica» della pedagogia della decostruzione. Facendo laboratori di «esercitazione» con gruppi di insegnanti abbiamo potuto constatarlo di persona. Quando si chiede ai docenti (o agli stessi ragazzi) di fare un elenco delle istituzioni politiche, sociali, economiche, religiose che ritengono opportuno decostruire, accade che in breve tempo si riempiano dei fogli. A quel punto è conveniente raffreddare gli animi e la «furia decostruttrice» che anima i soggetti.

Spesso le strutture che si vogliono decostruire appariranno in contrasto fra loro. Va bene così, vuol dire che il pluralismo è salvo e quello che si sta facendo è un vero esercizio critico.

Esempi di decostruzione apparentemente spontanea (ma non per questo indolore) nella storia: i sacrifici umani alle divinità, l'inquisizione, il maggiorasco, il duello, la schiavitù, ecc. Esempi di strutture e istituzioni da decostruire oggi: il latifondismo, la dittatura, la pena capitale, ecc., ma anche istituzioni come l'ONU, il GATT, ecc.

Ipotesi di riprogettazione di alcuni percorsi disciplinari

A partire dall'altro: se facciamo nostra questa prospettiva si va verso notevoli cambiamenti nel modo di programmare le unità didattiche, gli argomenti, le lezioni.

La differenza può diventare il valore-guida di un nuovo paradigma educativo. Infatti, sia la metodologia didattica sia le singole discipline scolastiche potrebbero essere rivisitate e ridefinite «a partire dall'altro»: insegnare storia a partire dall'altro, e così geografia, letteratura, scienze, arte, religione.

In questo modo, ci sembra, interi capitoli dei vari libri di testo andrebbero completamente riscritti. Ad esempio studiare la scoperta-conquista dell'America a partire dall'altro (gli amerindi); studiare le crociate a partire dai musulmani (i cronisti arabi); studiare la storia delle eresie a partire dagli eretici, dai loro seguaci; studiare la geometria a partire dalle culture dove si è inizialmente affermata (ad esempio la cultura egizia e quella araba); studiare le multinazionali a partire dal Terzo mondo che subisce l'imperialismo economico occidentale; studiare la musica a partire dal suo radicamento etnico (e quanta musica sta divenendo nostra dimenticandone le origini?); studiare, insomma, ogni problema e ogni fatto a partire dall'altro (con lo sguardo dell'altro).

A nostro avviso, ci troveremmo davanti a una vera e propria «rivoluzione copernicana» nell'insegnamento delle varie discipline.

L'ALTRO NEI LIBRI DI TESTO

Per non fare soltanto considerazioni in astratto sull'esigenza di educare a partire dall'altro e per avere un'idea più precisa di quale sia «l'immagine dell'altro» che viene veicolata normalmente nella scuola dai libri di testo, riteniamo opportuno riportare brevemente i dati emersi da quattro diverse «indagini» che sostanzialmente riguardano il nostro tema.

Ci riferiamo all'indagine relativa all'ebraismo di G.B. Novello Paglianti e Laura Wofsi Rocca: «L'immagine degli ebrei e dell'ebraismo nei libri di storia della scuola media dell'obbligo» (Rassegna mensile di Israele, vol. LVI, terza serie, 1990); all'indagine su «Il razzismo nei libri di testo delle scuole elementari» condotta da Erica Ghini, Luisa Mattia, Anna Maria Sinibaldi («Riforma della scuola», n. 9-10, 1989); all'indagine sulla presenza della donna, del proletariato e del colonialismo (Segreteria CPS - Vico Equense); e infine all'indagine sugli stereotipi e sui pregiudizi etnici di Raffaella Marini («Una ricerca sugli stereotipi: l'immagine degli altri popoli nei sussidiari», in «Scuola e Città», n. 10, 1992).

a) L'ebraismo nei libri di testo

In anni recenti sono state effettuate alcune analisi, promosse in ambiti diversi e condotte con approcci non del tutto simili, sui testi di storia scolastici, volte a indagare che cosa si dice (e come lo si dice) del popolo ebraico, dai primordi della sua storia a oggi.

La ricerca, cui mi richiamo, ha preso in considerazione 19 corsi di storia, per un totale di 57 volumi, scelti tra quelli maggiormente diffusi a partire dal 1983 nelle scuole medie dell'obbligo, che coprono, con buona approssimazione, il 70% del mercato editoriale scolastico.

I libri di testo della scuola dell'obbligo sono infatti uno strumento particolarmente interessante per verificare quale immagine delle culture altrui la cultura istituzionale voglia trasmettere alle nuove generazioni: è indubbio infatti che questi testi passano in-

formazioni, che certamente entrano a far parte del patrimonio culturale di un buon numero di italiani.

Nell'indagare come viene delineata una cultura di minoranza, come sono giocati linguaggio e informazione nel costruire l'immagine dell'ebreo e dell'ebraismo, si è tenuto conto di due variabili fondamentali: 1) la struttura dei testi che si danno, nell'esposizione degli eventi storici, un criterio diacronico, 2) la specificità del divenire storico del popolo ebraico, che si struttura dapprima in società statuale e che in seguito, forzatamente disperso, si struttura in nuclei comunitari.

In quest'ottica abbiamo seguito l'iter di apprendimento del reale destinatario del libro di testo: quale immagine l'allievo della scuola media recepisce dell'ebreo e dell'ebraismo dal ciclo triennale di storia?

Diciamo subito: un'immagine frantumata e disorganica, mai riconducibile alle coordinate metodologiche che gli stessi testi si sono assunti assiomaticamente all'inizio.

Nel corso della ricerca è stata applicata una griglia interpretativa così scandita: 1) presentazione degli ebrei come popolo dell'antichità, 2) presentazione delle comunità ebraiche diasporiche dopo la distruzione dello Stato, 3) presentazione delle comunità ebraiche dall'emancipazione al genocidio, 4) presentazione della nascita dello Stato di Israele.

Si è ritenuto opportuno verificare se i testi usano termini che connotano il Libro come prodotto dell'ebraismo, cioè «Bibbia» o «Torà», ritenendo improprio, perché costruito sulla tradizione cristiana, l'uso dell'espressione «Antico Testamento».

Ricorrono almeno una volta alla definizione «Bibbia» 11 testi; in modo confuso, non separando le due terminologie, si esprimono 2 testi, ma nessuno dei 19 testi analizzati riporta il termine ebraico «Torà».

Per esaminare la presentazione della divinità ebraica sono stati scelti due indici fondamentali: la non rappresentabilità e la non dicibilità. Emerge maggiore sensibilità alla categoria della non rappresentabilità che viene indicata da 13 testi su 19, mentre solo 4 testi indicano la non dicibilità, e di questi solo 1 non fa uso ripetuto del tetragramma, che nella tradizione ebraica non è dato né di pronunciare né di scrivere, per caratterizzarla.

Una così massiccia inottemperanza di questa norma si configura come una sottovalutazione di un tratto, peraltro, tuttora fondamentale della cultura ebraica.

Il rivolgimento cristiano viene connotato, in 9 testi, come vera e propria rivoluzione che non si limita a cancellare dalla storia e dal mondo dei valori ogni esperienza religiosa preesistente — come la religiosità ebraica —, ma che ipoteca l'universalità e la condivisibilità di ogni futura esperienza religiosa.

Alla contestazione di una diversità tra ebraismo e cristianesimo è abbinato, in 15 testi, un principio di superamento. La configurazione della divinità, già presentata come altissima elaborazione spirituale, viene ora a scadere a pratica esteriore e a divinità tribale.

Se quindi la dimensione della religiosità connota e valorizza «l'antico Israele», ora che questa dimensione è nullificata dal nuovo «verum» Israele, dove e come incontreremo, nelle successive tappe storiche, il popolo ebraico?

Dopo la distruzione dello Stato (70 dell'era volgare) l'elemento connotativo essenziale dell'ebraismo sono le comunità diasporiche. Ma di esse nessun testo registra il costituirsi in diversi tempi e spazi.

L'ebreo compare sempre privo di riferimenti familiari e socio-culturali: non ha moglie, non ha figli, non ha riti, non celebra feste, non ha legami.

Più presente è l'ebreo in una condizione di persecuzione. Di essa è parso opportuno enucleare tre eventi esemplificatori: l'istituzione del segno distintivo, l'istituzione del ghetto, «la grande cacciata» dalla Spagna. Quantifichiamoli: il provvedimento di segregazione nel ghetto compare 8 volte, il provvedimento di espulsione 5 volte, il provvedimento di imposizione di un segno distintivo 4 volte. Poi, improvvisa, irrompe sulla scena d'Europa «la furia» devastatrice del nazismo che inghiotte e cancella luoghi e oggetti e persone.

Ma quali luoghi, se nulla o quasi nulla si è detto della collocazione spaziale dei nuclei ebraici? Ma quali riferimenti materiali, se mai si è fatto precedentemente cenno all'esistenza di una sinagoga? E quali persone soprattutto, se solo ora, nell'attimo della distruzione, si materializzano in popolo di donne, uomini, vecchi, bambini?

b) Il razzismo nei libri di testo

Le curatrici della ricerca si sono poste come obiettivo di verificare se nei sussidiari e nei libri di lettura più adottati siano presenti condizionamenti occulti o diretti, intenzionali o inconsapevoli, che possano favorire nei bambini la nascita del pregiudizio razziale.

La conclusione dell'indagine è confortante: «Nei sussidiari e nei libri di lettura che i bambini utilizzano quotidianamente, non abbiamo riscontrato elementi di razzismo propriamente inteso, immediato. Però elementi da modificare o da integrare non mancano».

Ne segnaliamo qualcuno.

Nelle fotografie e nelle illustrazioni dei sussidiari, un po' meno in quelle dei libri di lettura, prevalgono adulti e bambini di razza bianca. Il nero o l'asiatico sono presenti soltanto nelle pagine in cui si tratta specificatamente del loro paese o dei problemi relativi al razzismo; mentre il nero, l'asiatico, lo zingaro, dovrebbero comunque comparire insieme al bianco nell'iconografia che concerne la vita quotidiana dei bambini: il gioco, la casa, la famiglia, la scuola, il lavoro, la strada, ecc.

La concezione italo-centrica ed euro-centrica della cultura compare nei sussidiari prevalentemente nella parte storica, dove spesso viene omessa la contemporaneità degli avvenimenti, cosicché il bambino è portato, ad esempio, a pensare che nell'antichità erano «civiltà» soltanto quella greca, romana, egiziana o babilonese, comunque quelle che fiorivano nell'area mediterranea.

Interessante e coraggiosa troviamo, infine, l'osservazione conclusiva delle curatrici dell'indagine: «Per un bambino è molto più facile introiettare un numero elevato di stereotipi e di pregiudizi razziali attraverso il rapporto quotidiano con gli adulti e con la TV, che non attraverso i libri di testo delle elementari».

c) Stereotipi e pregiudizi tecnici nei libri di testo

L'esame di un gruppo di sussidiari abbraccia un periodo cronologico che va dagli anni del dopo-guerra fino ai giorni nostri. L'indagine ha cercato di individuare l'atteggiamento relativo all'immagine degli altri promossa dai volumi esaminati, per verifi-

care la presenza di un pregiudizio etnocentrico che esprime e favorisce gli stereotipi imposti dal sistema socio culturale.

L'analisi è stata condotta su un campione di 34 sussidiari di IV e V elementare (17 per ciascuna classe) e ha utilizzato un criterio cronologico relativo alla data di pubblicazione, comprendente gli anni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale fino ai nostri giorni.

Gli argomenti scelti per la lettura dei 17 sussidiari di IV elementare sono i seguenti: i popoli che invasero l'Impero romano; i Barbari; la civiltà araba; la scoperta dell'America; le civiltà indigene; la conquista europea dei territori esplorati.

Gli elementi considerati per l'analisi dei volumi di V elementare sono: la colonizzazione posteriore alla scoperta dell'America (talvolta questo argomento è presente nei sussidiari per la IV elementare); il massacro delle popolazioni indigene; la colonizzazione europea dell'Africa; le imprese coloniali italiane durante il fascismo; i problemi delle ex-colonie e il cosiddetto «Terzo Mondo».

Tuttavia, nel procedere della ricerca, abbiamo assistito al passaggio da un eurocentrismo, mortificante i legami umani e culturali che uniscono i popoli, a un europeismo che negli ultimi volumi si allarga fino a comprendere la storia europea in prospettiva mondialistica.

Per esempio, l'uso dei vocaboli «primitivo» e «selvaggio» trattati quasi sempre come sinonimi, tradisce la presenza di un pregiudizio etnocentrico, pur considerando che la significazione del primo termine non contiene una valutazione necessariamente negativa del gruppo cui viene riferito.

Analogicamente, l'impiego della parola «razza» rivela l'esistenza di uno stereotipo che vede omologate (spesso negativamente) alcune popolazioni a partire dal tipo fisico cui appartengono, senza la dovuta considerazione dello specifico delle etnie esistenti nella categoria adottata.

Tuttavia, per verificare la validità delle ipotesi postulate, che in realtà sono chiavi e motivazioni interpretative, è opportuno rivolgersi al contesto in cui le parole vengono usate.

Infatti è importante osservare che il valore del termine «razza» presente nei testi più vecchi non è certamente confondibile con

la definizione del «razzismo» data in alcuni sussidiari più recenti, in cui si cerca di spiegare il concetto a partire da una valutazione negativa dell'atteggiamento ad esso corrispondente.

I «nuovi» sussidiari evitano le consuete stereotipizzazioni degli «altri». A questo proposito è rilevante indicare l'assenza quasi totale dei termini «selvaggio» e «primitivo», che invece compaiono spesso nelle descrizioni dei vecchi sussidiari, come abbiamo già detto.

d) La donna nei libri di testo

Infine, una quarta ricerca ha adottato un metodo d'indagine diverso dai precedenti, procedendo a un'elaborazione statistica di dati forniti dal numero di pagine che ogni testo (sono stati analizzati tredici manuali di storia contemporanea, fra i più adottati nelle secondarie superiori) dedicava a tre argomenti: la donna, il proletariato, il colonialismo.

L'orizzonte teorico dei concetti di «indottrinamento» e «politicizzazione» nell'educazione alla soluzione non-violenta dei conflitti ci ha condotto alla formulazione di tre ipotesi: a) l'assenza della donna dalla storia insegnata; b) il proletariato come figura alternativa della storia occidentale; c) il colonialismo raccontato come storia della politica internazionale dei paesi colonizzatori, tacendo su storia, tradizioni, cultura e perfino reazioni dei popoli colonizzati.

L'elaborazione statistica ci ha condotto a medie e percentuali di presenza che in alcuni casi si commentano da sole: la donna occupa in media il 3% dello spazio di questi testi (e un'analisi del conflitto maschio-femmina risulta impossibile con uno dei due termini cancellato dalla storia). Nella specificazione delle possibili forme di presenza, raggiunge e supera la media di una pagina per testo solo il caso della donna operaia-proletaria.

TECNICHE DI ANIMAZIONE

In questi ultimi anni si vanno moltiplicando esperienze significative e trasferibili di animazione socio-culturale. Il fenomeno interessa non solo la scuola ma anche i gruppi, le associazioni e i movimenti di ogni genere.

Si tratta di tecniche attive, dinamiche, conviviali che hanno avuto una discreta diffusione soprattutto nell'ambito dell'educazione alla pace, allo sviluppo e alla mondialità.

Basti qui ricordare i giochi di cooperazione e di simulazione, il sociodramma e il teatro dell'oppresso, la scrittura collettiva, il cineforum, l'educazione mitico-simbolica e la fiaba-teatro, il training antirazzista, i linguaggi non-verbali, la danza, gli audiovisivi.

Di tutte queste tecniche ci limiteremo a presentarne alcune.

I giochi di cooperazione

I giochi di cooperazione si propongono come utili tecniche di educazione conviviale a tutti coloro che, a vario titolo, si accingono a educare i rapporti cooperativi.

Questi giochi sono utilizzati allo scopo di far ribaltare le relazioni interpersonali tra l'io e l'Altro o tra Noi e gli Altri considerati, questi ultimi, come amici e non come soggetti da accogliere e valorizzare.

Nei giochi di cooperazione non esistono vincitori e vinti, e ognuno dei partecipanti si impegna impiegando fantasia e abilità, perché il suo obiettivo non è la vittoria su di un «avversario», ma la cooperazione.

Proprio per questo, i giochi in questione potrebbero essere usati, oltre che a scuola per favorire l'apprendimento, nei gruppi sociali per favorire la comunicazione, in ambito pacifista per rafforzare la fiducia e infine da tutti coloro che, per varie ragioni, desiderano creare relazioni conviviali fondate sulla solidarietà e la comprensione, la collaborazione e l'empatia.

I giochi di simulazione

Anche questi giochi vengono ormai applicati in diversi contesti: dalla formazione professionale ai training antirazzisti e soprattutto nell'ambito dell'educazione allo sviluppo e alla pace.

A nostro avviso, due sono le caratteristiche principali dei giochi di simulazione:

— mettono in evidenza, attraverso la simulazione delle azioni, i processi che caratterizzano le situazioni reali concernenti i problemi che riguardano lo sviluppo, il sottosviluppo, la pace, la difesa dell'ambiente, la dialettica oppressori/oppressi, ecc.;

— permettono di prendere coscienza, attraverso i vissuti nel gioco, della lotta esistente tra due parti avversarie (ad es. tra gruppi popolari del Terzo Mondo contro la dominazione economica delle multinazionali, nel gioco di «Koundé» proposto nel «Curricolo Esci» della Focsiv), allo scopo di far comprendere gli effetti vantaggiosi e/o svantaggiosi delle azioni impiegate nel conflitto, facendo intuire come i gruppi avversari, a volte, si servano delle stesse regole e degli stessi strumenti di azione.

Il socio-dramma

Il socio-dramma, contrariamente allo psico-dramma, non ha uno scopo terapeutico, ma viene proposto come una tecnica finalizzata a risolvere in modo non-violento, attraverso la rappresentazione drammatica e la catarsi che ne consegue, i conflitti di ruolo e di gruppo.

La tecnica del socio-dramma nell'educazione si fonda su alcuni principi di base:

— è un espediente per superare l'ovvietà del dato, favorendo la ricerca/progettazione/verifica di diverse possibilità alternative al reale; e tutto ciò allo scopo di permettere la decostruzione della realtà, per poterla cambiare e ridefinire;

— la convinzione che tutto ciò che si chiama realtà non è costituito da ciò che è dato, ma dall'insieme delle conformazioni che le comunicazioni umane assumono in una visione di tipo relazionale-sistemico;

— il «role playing» — tipico del sociodramma — è finalizzato a far acquisire sensibilità e percezioni in forme originali, personali, non conformiste o omologate; a far accrescere notevolmente la sensibilità ai livelli di relazione della comunicazione.

Il teatro dell'oppresso

Il *TdO* nasce in Brasile, negli anni '60, ad opera del direttore del teatro «Arena» di San Paulo, Augusto Boal, e dei suoi collaboratori. Ci sono vari passaggi, durante i quali il *TdO* cresce e si arricchisce.

Augusto Boal, il cui lavoro ricorda l'opera di «coscientizzazione» svolta da Paulo Freire, pur nel suo specifico uso del linguaggio teatrale, si trasferisce per qualche tempo in Europa e diffonde il suo metodo che ha, ora, l'epicentro a Parigi.

Il *TdO* non è ancora molto conosciuto in Italia. Scopi del *TdO* sono quelli di conoscere e trasformare le oppressioni personali e sociali attraverso l'uso della finzione teatrale: sia come strumento di analisi collettiva, sia come stimolo alla liberazione.

Le possibilità di utilizzo del *TdO* sono molteplici, essendo un metodo che comprende diversi «giochi esercizi» e tecniche di vario tipo.

In particolare, nel *TdO* paiono interessanti:

— **i Giochi esercizi:** strumenti che mirano a rompere le stereotipie nell'uso del proprio corpo e arricchirlo di possibilità espressive, comunicative, creative;

— **il Teatro immagine:** utilizzando immagini corporee stimola i processi analogici del cervello e permette un confronto più chiaro tra le diverse visioni di un problema;

— le tecniche del **Flic dans la tete:** con esse si esplorano le oppressioni all'interno dell'individuo che ne frenano la liberazione;

— **il Teatro invisibile:** favorisce la sensibilizzazione su temi sociali;

— **il Teatro Forum:** permette l'analisi collettiva di un problema comune e la ricerca di soluzioni, attivando negli «spettatori» la voglia di cambiamento.

«È da alcuni anni — osserva Roberto Mazzini — che sto cercando di farlo conoscere e trovo che, dove viene proposto, incon-

tra interesse ed entusiasmo. Senza dargli più importanza di quanto merita, credo sia comunque un tassello utile per il movimento di liberazione che cerca da un lato di liberare tutte quelle potenzialità culturali ed educative... in coloro che hanno a cuore la realizzazione di un nuovo ideale di vita di uomo e di società; dall'altro di pensare, immaginare e realizzare creativamente nuovi modi di essere uomini e cittadini del mondo».

La scrittura collettiva

È una tecnica di educazione non-violenta e di tipo partecipativo che si configura come una sorta di «Tecnologia appropriata», adatta a tanti contesti, e particolarmente indicata per i piccoli e i poveri.

Essa, infatti, è stata sperimentata, anche se con varie modalità, da Lev Tolstoj, da Mario. Lodi, da don Lorenzo Milani e oggi, in Spagna, da Corzo Toral.

Schematicamente, il metodo di Corzo Toral si articola nelle seguenti fasi:

- scelta del tema e del suo destinatario;
- raccolta delle idee, ossia degli enunciati;
- raggruppare gli enunciati in blocchi tematici;
- trasformare i blocchi in testi parziali;
- organizzare i testi parziali in un testo unitario;
- verifica dell'unità interna del testo e della sua completezza;
- semplificazione e perfezione del testo.

Apparentemente, a una prima impressione, il metodo della scrittura collettiva sembrerebbe una buona metodologia per apprendere a scrivere bene, ma in realtà essa, per il suo elevato grado di coinvolgimento personale e interpersonale, si rivela una tecnica conviviale e un training di autoeducazione collettiva, che valorizza le competenze di tutti ed è fondata sul principio dell'unanimità e non della maggioranza.

È un buon metodo per imparare a «scrivere insieme» un testo, un documento, una lettera, un messaggio. Spesso, infatti, accade che uno solo scrive per tutti e gli altri approvano. È vero che si fa presto e lo «stile» ci guadagna. Ma, forse, si perde il contributo di ciascuno e si perde pure un po' di democrazia diretta.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- AA.VV., *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*, Armando, 1981.
- *Educare a partire dall'altro*, Ed. Cem, Parma 1990.
- *Figure d'identità*, Angeli, Milano 1988.
- *Giochi di simulazione*, Elle Di Ci, Leumann 1989.
- *I giochi di simulazione nella scuola*, Zanichelli, Bologna 1987.
- *Indagine sulla presenza della donna, del proletariato e del colonialismo*, Segreteria CPS, Vico Equense.
- *Domanda religiosa e educazione ai valori della nuova Europa (a cura di C. Nanni)*, LAS, Roma 1993.
- *Esodo. Una lettura teologico-politica*, ed. Cultura della Pace, San Domenico di Fiesole (FI) 1991.
- ALBERONI F. - VECA S., *L'altruismo e la morale*, Garzanti, Milano 1988.
- ALLPORT G.W., *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- BASTIDE R., *Noi e gli altri*, Jaca Book, Milano 1992.
- BEAVIN HELMICK J. - JACKSON D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.
- BELLIN M. (a cura di), *Lo straniero, ovvero l'identità culturale a confronto*, Laterza, Roma-Bari 1992.
- &ori, *Apprendere dall'esperienza*, Armando, 1979.
- Boum() N. - BOVERO M., *Società e Stato nella filosofia politica moderna*, Il Saggiatore, Milano 1979.
- BOILEAU A.M., *Il pregiudizio*, in DE MARCHI F. - ELLENA A. - CATTARINUSSI B., *Nuovo Dizionario di Sociologia*, Ed. Paoline, Torino 1987.
- BOUDON R., *L'ideologia. Origine dei pregiudizi*, Einaudi, Torino 1991.

- BUSSO-STRADONI, *Come comunicare con gli altri*, Sonda, 1990.
- BUBER M., *Il principio ideologico*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993.
- CAIULLANI S., *Pregiudizio etnico ed educazione interculturale*, tesi di laurea presso la Facoltà di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Milano, anno accademico 1991-1992.
- COMOGLIO M., *Abilitare l'animazione*, Elle Di Ci, Leumann 1990.
- COORDINAMENTO GENITORI DEMOCRATICI, *Il bambino colorato*, Tecnodid, Napoli 1991.
- Duso G. (a cura di), *Il contratto sociale nella filosofia politica moderna*, Milano, Bologna 1987.
- DE CERTEAU M., *Mai senza l'altro*, Qiqiaion, Magnano 1993.
- DI CRISTOFARO LoNoo G., *Identità e cultura*, Studium, Roma 1993.
- DI NICOLA G.P., *Coeducazione e cultura della reciprocità*, in *Orientamenti pedagogici*, n. 37 (1990).
- *Per un'antropologia della reciprocità*, in AA.Vv., *Persona e sviluppo*, Dehoniane, Roma 1990.
 - *Uguaglianza e differenza. La reciprocità uomo donna*, Città Nuova, Roma 1988.
- DI SANTE C., *L'alterità: tracce di un «nuovo pensiero»*, in «Note di pastorale giovanile», 3, 1992.
- FALTERI P., *Immagine degli stranieri nei libri di testo*, progetto di ricerca, Movimento Cooperazione Educativa.
- FARNÉ, *La scuola di Irene*, La Nuova Italia, 1989.
- DEMETRIO D. - FAVARO G., *I colori dell'infanzia*, Guerrini e Associati, 1990.
- FAVARO G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, 1992.
- FERRARA A. (a cura di), *Comunitarismo e liberalismo*, Editori Riuniti, Roma 1992.
- FORNARI, *Psicoanalisi e cultura di pace*, ECP, 1992.
- GALLINI C., Presentazione della ricerca *sull'immagine dell'arabo nei mezzi di comunicazione di massa*, dattiloscritti presso la Fondazione Basso.
- GEERTZ C., *Antropologia interpretativa*, Il Mulino, Bologna 1988.
- GIUSTINELLI F., *Razzismo, scuola, società. Le origini dell'intolleranza e del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- GOULD S. J., *Intelligenza e pregiudizio. Le pretese scientifiche del razzismo*, Editori Riuniti, Roma 1985.
- GRINBERG L., *Identità e cambiamento*, Armando, Roma 1976.
- IRIGARAY L., *J'aime à toi*, Grasset, Paris 1992.
- *Io, tu, noi. Per una cultura della differenza*, Bollati, Torino 1992.
- JELFS M., *Tecniche di animazione*, Elle Di Ci, Leumann 1980.
- LAIN ENTRALGO P., *Teoria y realidad del otro*, Alianza Editorial, Madrid 1983.
- LESCRIUTTA R.P., *L'arabo, questo sconosciuto*. Un sondaggio antropologico (analisi di 106 temi di alcune scuole medie di Roma e di un questionario di 16 items applicato a 50 studenti universitari di Napoli e a un campione di 50 adulti).
- LÉVINAS E., *Altrimenti che essere*, Jaca Book, Milano 1983.
- *Etica e infinito*, Città Nuova, Roma 1983.
 - *Fuori dal soggetto*, Marietti, Genova 1992.
 - *La traccia dell'altro*, Pironti, Napoli 1979.
 - *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano 1980.
 - *Trascendenza e intelligibilità*, Marietti, Genova 1990.
 - *Umanesimo dell'altro uomo*, Melangolo, Genova 1985.
- Loos S., *Novantanove giochi di cooperazione*, EGA, Torino 1989.
- *Viaggio a Fantasia*, EGA, Torino 1991.
- MCE, *Pace scommessa utopia*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- MELUCCI A., *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1991.
- MERINGOLO P., *Il rifiuto dello straniero: pregiudizi e stereotipi nell'educazione interculturale*, in AA.Vv., *Scuola e Società interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- MONEY-KYRLE R., *All'origine della nostra immagine del mondo*, Armando, Roma 1971.
- MOSSE G.L., *Il razzismo in Europa. Dalle origini all'olocausto*, Laterza, Bari 1985.
- NANNI C. (a cura di), *Intolleranza, pregiudizio e educazione alla solidarietà*, LAS, Roma 1991.
- NARCISO L., *La maschera e il pregiudizio*, Ed. Melusina, Milano 1991 (riguarda il pregiudizio sugli zingari).
- NARDONE G., *Ripensare la politica*. Quaderni di Sant'Apollinare n. 22, Fiesole 1988.

NOVARA D. (a cura di), *L'istinto di pace*, EGA, Torino 1991.
 OLMI M., *Minoranze*, EGA, Torino 1987.
 POLLO M., *Educazione come animazione*, Elle Di Ci, Leumann 1991.
 — *L'animazione culturale dei giovani. Una proposta educativa*, Elle Di Ci, Leumann 1986.
 — *L'animazione culturale: teoria e metodo*, ivi, 1981.
 RICCIARDI RUOCCO M., *Educazione e pregiudizi*, Armando, Roma 1966.
 RICOEUR P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.
 Rizzi A., *L'Europa e l'altro*, Ed. Paoline, Cinisello Balsamo 1991.
 ROSENZWEIG F., *Il nuovo pensiero*, in *La Scrittura*, Città Nuova, Roma 1991.
 SALZBERGER WITTEMBERG I., *Teorie psicoanalitiche kleiniane e servizio sociale*, Astrolabio, Roma 1971.
 SALZBERGER W. I. - POLACCO M. - OSBORNE E., *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*, Liguori, Napoli 1990.
 SANTERINI M., *Giustizia in educazione*, La Scuola, Brescia 1990.
 SCILIRONI C., *Il volto del prossimo*, Dehoniane, Bologna 1991.
 TABBONI S., *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero nelle categorie sociologiche*, Angeli, Milano 1986.
 TENTORI T., *Il pregiudizio sociale*, Studium, Roma 1962.
 — *Il rischio della certezza. Pregiudizi cultura, potere*, Studium, Roma 1987.
 — *Pregiudizi e culture. Note preliminari ad una metodologia di indagine sul pregiudizio*, in «Cultura e scuola», n. 85, gennaio-marzo 1983.
 TERRIN A.N., *L'altro e il diverso*, in *Credere oggi*, 70, 1992.
 THEUNISSEN M., *Der Andere*, De Gruyter, Berlin 1977.
 TODOROV T., *Noi e gli altri*, Einaudi, Torino 1991.
 TONNIES F., *Comunità e Società*, Ed. Comunità, Milano 1979.
 VECCHI J. - MAIOLI E., *L'animatore del gruppo giovanile*, Elle Di Ci, Leumann 1988.

INDICE

<i>Una lezione di vita</i>	pag.	7
<i>Presentazione</i> (G. Lupo)	»	9
Il dono dell'altro (T. Bello)	»	23
Chiamare dall'esilio la Trinità	»	23
L'«oltre» da raggiungere	»	24
Il raccontarsi dell'Eterno nel tempo	»	26
«Ti ho disegnato sulla palma della mia mano»	»	27
La coppa rovesciata per bere l'azzurro	»	29
Gesù Cristo, paradigma di rapporto col fratello	»	32
L'icona della prossimità	»	34
Mettere la nostra vita al servizio degli altri	»	35
Dalla Comunione politica alla Comunione dossologica	»	37
Lessico di comunione	»	38
Camminare nella storia come «icona della Trinità»	»	39
Testimoniare la comunione attraverso il fare scuola	»	42
L'educazione all'alterità (C. Di Sante)	»	45
Il «nuovo pensiero» dell'alterità	»	46
Cos'è l'alterità	»	48
Perché per la greicità non esiste alterità	»	52
Come educare all'alterità	»	53
paradigma della reciprocità (E. Baccharini)		57
I. Le strutture della reciprocità: una fenomenologia		61
La relazione		61
La differenza		62
La motivazione		63
Il dialogo		63

II. Reciprocità nella relazione umana: un'antropologia <i>pag.</i>	65
L'altro per ritrovarsi	66
In principio è la relazione	67
Il nome: essere chiamati	68
Dall'altro la identità	70
La convocazione etica	71
Una etica fattiva	73
Libertà e prossimità	74
III. Reciprocità nella relazione educativa: una pedagogia »	76
A partire dall'altro	76
Insegnare a domandare	78
Il pensiero interrogativo	79
IV. Reciprocità nella relazione interculturale: una sociologia	80
Una nuova immagine di mondo	81
Antropologia nomade	83
La soggettività umana	84
Uguaglianza e legge	85
Naturalità e creaturalità	87
La creaturalità	87
Soggetto e uguaglianza	88
Una cultura dialogica	90
Dalla tolleranza alla convivialità	91
V. Una lettura etico antropologica: la parabola del buon Samaritano	92
Un uomo, una strada	94
Un percorso nomadico di senso	95
La gratuità: investire per il futuro	96
La nuova identità dell'uomo europeo: l'esodo verso l'altro (A. Rizzi)	99
Desiderio e Kairós	99
C'era la reciprocità	100
La prossimità	101
La modernità e l'individuo	102
L'uomo, luogo di senso	102
L'eco della razionalità	103

L'esplosione dei diritti	<i>pag.</i> 104
Potere, impotenza, kairós	» 105
Esodo dell'Altro	» 106
Il Dio del «nessun popolo»	» 107
Il buon Samaritano	» 108
Accogliere la «non-identità»	» 110
Esodo: eticità e alterità	» 111
Il terzo uomo	» 112
Esodo e modernità	» 114
Pregiudizi e stereotipi nelle relazioni intrascolastiche (R. Vittori)	• 117
Lo stereotipo e il pregiudizio	• 117
Come si forma il pregiudizio	• 118
La scuola come fonte di pregiudizi	• 120
Il relazionale come fonte di pregiudizio	123
Stereotipi nella relazione educativa	124
L'insegnante come oggetto di pregiudizi	125
La comunicazione come fonte di pregiudizi	• 127
La contraddizione tra piano verbale e piano non verbale	• 128
La comunicazione paradossale	129
I pregiudizi a livello di gruppo	• 131
Ripensare l'educazione a partire dall'altro (A. Nanni)	• 135
Una nuova concezione	135
Il volto dell'altro	• 137
L'altro a scuola	• 138
Verso l'ethos della reciprocità	• 139
L'altro come trascendenza	• 139
La differenza come valore, risorsa e diritto	• 140
Quando l'altro è la «donna»	• 142
Cambio della trasmissione culturale	• 143
Riprogettazione di percorsi educativi	• 144
A partire dall'altro	• 145
Riprogettare i percorsi educativo-didattici a partire dall'altro (A. Nanni)	» 147
Premessa	» 147

L'educazione e l'altro	pag.	148
Educare a partire dall'altro	»	149
Perché una pedagogia della «decostruzione»	»	152
Costruire decostruendo	»	154
I livelli della decostruzione	»	155
Ipotesi di riprogettazione di alcuni percorsi disciplinari	»	157
<i>Scheda I: L'altro nei libri di testo</i>	»	159
<i>Scheda II: Tecniche di animazione</i>	»	165
Indicazioni bibliografiche	»	169