



Educare a non sapere: L'incomprensione come via per un rinnovamento fraterno dell'educazione

Educar para não saber: a incompreensão como
caminho de renovação fraterna da educação

*Federico Rovea**

Istituto Universitario Sophia, Firenze, Italia

Recebido em: 28/10/2021. Aceito em: 04/11/2021.

Abstract: *L'articolo prende in considerazione l'appello contenuto nell'enciclica Fratelli Tutti alla costruzione di rapporti fraterni e lo articola all'interno del discorso educativo. La tesi centrale è la necessità di dedicare attenzione, all'interno dei percorsi educativi, alla formazione a non-sapere, intesa come capacità di accettare la presenza dell'altro. A tale scopo viene presentato nel quadro di un certo discorso pedagogico contemporaneo, marcato da una radicale tecnicizzazione, la dimenticanza dell'educazione alla relazione all'altro. Vengono quindi proposti alcuni argomenti tratti dall'opera di Michel de Certeau come adatti a pensare a una relazione ad altro rispettosa della distanza radicale tra il Sé e l'altro/Altro.*

Parole chiave: *Educazione. Fraternità. Learnification.*

Resumo: *O artigo leva em consideração o apelo contido na encíclica Fratelli Tutti para construir relações fraternas e articula-o no discurso educativo. A tese central é a necessidade de se atentar, nos percursos formativos, para a formação no não saber, entendida como capacidade de aceitar a presença do outro. Para tanto, o esquecimento da educação em relação ao outro é apresentado no contexto de um determinado discurso pedagógico contemporâneo, marcado por uma tecnicização radical. Alguns argumentos retirados da obra de Michel*

* Ricercatore in Pedagogia Generale e Filosofia dell'Educazione presso l'Istituto Universitario Sophia. Ha conseguito il dottorato di ricerca in Pedagogia presso l'Università degli Studi di Padova e si è formato in Filosofia presso l'Università degli Studi di Torino, l'Istituto Universitario Sophia e l'Università degli Studi di Perugia. I suoi interessi di ricerca comprendono i fondamenti dell'educazione interculturale, le pedagogie critiche e le teorie dell'educazione contemporanee.

E-mail: federico.rovea@sophiauniversity.education.



de Certeau são, portanto, propostos como adequados para pensar uma relação com o outro que respeite a distância radical entre o Eu e o outro / Outro.

Palavras-chave: Educação. Fraternidade. Learnification.

1 Introduzione

La pubblicazione dell'enciclica *Fratelli Tutti* – a maggior ragione se considerata accanto alla *Laudato Si'* e alla proposta di un *Patto Educativo Globale* – ha contribuito a porre la formazione tra i temi centrali del pontificato di Papa Francesco. La crisi ecologica, le disuguaglianze a livello globale, i problemi etici e sociali legati alla diffusione delle tecnologie digitali richiedono – secondo quanto affermato dal Papa nei diversi scritti – non solo riflessioni e interventi specialistici, ma soprattutto una forma di ri-orientamento esistenziale e pedagogico delle società ipermoderne. Nei testi sopra citati, infatti, il Papa non si limita a sottolineare alcune delle grandi questioni irrisolte del tempo presente, ma delinea possibili percorsi di rinnovamento che sono in prima istanza personali ed esistenziali e che, di conseguenza, chiedono un adeguato supporto pedagogico¹. Il riassunto efficace di tali percorsi è la figura del samaritano, capace di compromettersi in prima persona con l'altro ferito:

Una volta incamminati, ci scontriamo, immancabilmente, con l'uomo ferito. Oggi, e sempre di più, ci sono persone ferite. L'inclusione o l'esclusione di chi soffre lungo la strada definisce tutti i progetti economici, politici, sociali e religiosi. Ogni giorno ci troviamo davanti alla scelta di essere buoni samaritani oppure viandanti indifferenti che passano a distanza (FT, n. 69).

¹ Il termine «pedagogico» – ci pare – non è da intendersi solo nell'accezione comune e specialistica che vi identifica la disciplina del supportare la crescita di bambini e ragazzi. Il «pedagogico», e gli scritti del Pontefice potrebbero supportare questa interpretazione «allargata», è meglio inteso come l'arte dell'accompagnamento della persona, in tutte le fasi della vita: non una disciplina specifica che si occupa di come supportare in maniera efficace le persone durante alcune fasi cruciali del loro sviluppo, ma un atteggiamento che potremmo definire «esistenziale» e che coinvolge ognuno nella possibilità di essere accompagnatore e supporto per il prossimo. Peraltro, questo genere di lettura è suggerito dalla storia stessa del termine: il «pedagogo» nell'accezione greca del termine non era il maestro, bensì lo schiavo incaricato di accompagnare i bambini dalla casa verso la scuola: una figura umile, marginale, il cui compito era supportare e accompagnare nel tragitto che dal luogo sicuro e protetto della propria abitazione porta verso l'incontro con l'altro inaspettato. Si veda su questo la bella interpretazione contenuta in: MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *In defense of the school. A public issue*. Leuven: E-ducation, culture & Society Publishers, 2013.



Fratelli Tutti sottolinea in maniera particolare come la costruzione di società più fraterne, attente alle sofferenze dell'altro, aperte verso la diversità, solidali e accoglienti non possa non passare attraverso un profondo ripensamento educativo: la fraternità che è al centro dell'enciclica, in altre parole, non può presentarsi come un programma politico o una serie di principi astratti da mettere in pratica, ma è inscindibile da una «coltivazione consapevole e pedagogica» (FT, n.104).

Come questa chiamata alla promozione di una pedagogia della fraternità si possa concretamente attuare non viene però specificato. La mancanza di precise indicazioni attuative non costituisce ovviamente una svista, né una semplice apertura a future elaborazioni – per quanto quest'ultima dimensione sia certamente presente – ma è una caratteristica fondamentale dell'ispirazione stessa di una educazione fraterna. La necessità di fraternità, detto in sintesi, non può tradursi direttamente in un programma educativo, in un complesso di condizioni da soddisfare o in un'architettura di attività che hanno in comune la fraternità come *output*. L'apertura – personale, sociale, intellettuale, morale etc.. – alle necessità dell'altro non può per sua natura essere imposta, né in senso stretto insegnata, ma si dà unicamente come libera decisione della coscienza nel momento presente. Come si debba concretizzare nel presente educativo quell'atteggiamento del samaritano che si china sul prossimo sofferente² non è dunque fatto oggetto di un sapere, ma è risposta della coscienza che si lascia interpellare dall'irrompere dell'altro. Non è il dettato di un programma, ma l'espressione di uno «stile»³.

Come può, allora, una pedagogia essere all'altezza di questa ispirazione? Come possono coloro che hanno responsabilità educative lasciarsi interpellare dalla chiamata a costruire società più fraterne? In questo contributo – cercando di rimanere fedeli all'ispirazione sopra descritta, che non vuole imporre programmi ma aprire percorsi possibili – proponiamo di guardare all'opera del gesuita Michel de Certeau come esempio⁴ di una pratica intellettuale ed educativa capace di confrontarsi

² FT, n. 56-86.

³ Riprendiamo qui la nozione di «stile» applicato alla vita cristiana dal celebre scritto THEOBALD, C. Il cristianesimo come stile. Fare teologia nella postmodernità, in: *Teologia*, n. 32, p. 280-303, 2007.

⁴ L'esempio non rappresenta solo un modello da imitare, ma si tratta piuttosto un termine di paragone che, mettendo in scena una pratica virtuosa, lascia libero il lettore di scegliere come prenderne ispirazione. Fornisce, in altre parole, una possibilità di confronto che non vincola a un'argomentazione stringente. Si veda su questo tema



autenticamente con l'alterità, una postura capace di lasciarsi «alterare dall'altro»⁵. Ci concentreremo, dunque, più sullo stile intellettuale che sui contenuti effettivi dell'autore, al fine di mostrare che una pratica formativa rispettosa dell'altro sia possibile. Argomberemo che, nel contesto culturale e educativo caratterizzato dal paradigma tecnocratico e neoliberale, l'esempio di De Certeau come studioso guidato da una «*passion de l'alterité*»⁶ – come l'ha definito la studiosa e amica Luce Giard – può essere di ispirazione per chi ha responsabilità formative. Presenteremo inizialmente alcune delle caratteristiche dell'educazione secondo il paradigma neoliberale, riferendoci in particolare all'analisi proposta dal filosofo Gert Biesta e sottolineando come all'interno di questo paradigma la figura dell'altro – nelle sue diverse forme: l'altro come oggetto di studio, l'altro che è rappresentato dall'insegnante nei confronti dell'allievo etc. – venga dimenticata. Quindi presenteremo brevemente la visione certiana dell'altro come «necessario e assente»⁷, cioè condizione di possibilità del darsi di un senso che pure non è mai totalmente presente. Concluderemo proponendo, sulla base della pratica intellettuale di De Certeau, la necessità di educare al non sapere come possibile via di accesso a un'educazione fraterna.

2 La «morte del prossimo»⁸: educazione e learnification

In anni recenti la ricerca pedagogica e filosofica ha prodotto un'importante mole di contributi critici nei confronti del paradigma neoliberale, anche specificamente indirizzati al mondo dell'educazione. La trasformazione della scuola sul modello dell'impresa, la logica del profitto, la precarizzazione della vita e l'estrema competitività sono alcuni dei nodi fondamentali di questa discussione. L'educazione, si potrebbe

KORSGAARD, M. Exemplarity and education: Retuning educational research, *in: British Educational Research Journal*, v. 46, n. 6, p. 1357-1370, 2020.

⁵ Cf. DE CERTEAU, M. *Fabula Mistica I. XVI-XVII secolo*. Milano: Jaka Book, 2017.

⁶ Cf. GIARD, L. *La passion de l'altérité*, *in: GIARD, L.* (a cura di). *Michel de Certeau*. Paris: Centre George Pompidou, 1987.

⁷ RIGGIO, G. *Michel de Certeau*. Brescia: Morcelliana, 2016. p. 128.

⁸ Cf. ZOJA, L. *La morte del prossimo*. Torino: Einaudi, 2010. Zoja scrive della sparizione della prossimità e delle sue conseguenze sul piano psicologico per gli individui, in particolare in relazione alla diffusione delle tecnologie digitali. È interessante notare che anche questo autore proponga la figura del buon samaritano come paradigma di una postura esistenziale capace di riconoscere la necessità della presenza dell'altro.



sintetizzare, nell'appiattirsi sulle necessità del mercato (formare lavoratori flessibili, tecnicamente preparati ma privi di spessore umano ed etico, puntare esclusivamente all'eccellenza a discapito dell'educazione per tutti etc.) sta rinunciando alla ricerca di un suo significato proprio e al compito di formare in maniera completa e significativa le nuove generazioni.

Di particolare interesse per l'incisività delle argomentazioni è l'analisi proposta dal filosofo dell'educazione Gert Biesta, il quale ha centrato la propria analisi sul termine *learnification*. Biesta ha coniato il termine *learnification*⁹ per indicare il processo che ha portato la ricerca e la pratica educativa a concentrarsi unicamente su quegli aspetti della formazione che sono misurabili e quantificabili. Il linguaggio stesso della formazione si è lasciato contaminare da una terminologia – che possiamo far risalire in maniera generale all'approccio *evidence-based* – che richiama in maniera primaria alla misurabilità: *learning outcomes*, *assessment* delle competenze etc. sono termini che hanno a che fare con una visione radicalmente tecnicizzata dell'educazione, intesa come processo da ottimizzare per dare vita al miglior prodotto possibile. Approfondendo ulteriormente, l'attenzione al tema dell'"apprendimento" rivela un'impostazione del percorso educativo in generale che potremmo chiamare "predatoria". Se infatti l'obiettivo della formazione è unicamente l'apprendimento (anche nella declinazione del *lifelong learning*, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita), allora la formazione stessa è intesa come una forma di "appropriazione" di un contenuto predefinito, anche nel caso in cui quel contenuto sia formalizzato in termini di "competenza". Anche in quest'ultimo esempio, infatti, la formazione si configura come una serie di tecniche volte all'acquisizione di un determinato atteggiamento, comportamento o abilità che è già stato definito come "utile" o "buono" per la vita dell'educando¹⁰. Ovviamente, all'interno di questo paradigma è difficile mettere in discussione i fini dell'educazione (l'accento è posto totalmente sull'efficacia del processo, ma la domanda circa la bontà o la desiderabilità del fine che ci si propone di raggiungere non è messa in questione) né si possono considerare tutti gli aspetti non quantificabili né misurabili che pure sono centrali per lo

⁹ BIESTA, G. Against Learning. Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning, in: *Nordisk Pedagogik*, n. 25, p. 54-66, 2005.

¹⁰ Su questo cf. SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. The Learning Society and Governmentality: An Introduction. *Educational Philosophy and Theory*, v. 38, n. 4, p. 417-430, 2006.



sviluppo armonico dell'essere umano (la socialità, lo sviluppo morale, la coscienza etica e politica, la crescita spirituale etc.)¹¹.

È però un altro l'aspetto all'interno dell'analisi dell'educazione contemporanea in termini di *learnification* che ci interessa sottolineare. Nella scuola in cui l'obiettivo primario è ottimizzare i processi di apprendimento, si assiste infatti a quella che potremmo chiamare una progressiva “perdita dell'esperienza dell'alterità”. In primo luogo – ed è ancora lo stesso Biesta a sottolineare questo punto¹² – ad essere messa da parte è l'alterità dell'insegnante. Se l'educazione si configura come un processo di acquisizione efficace di competenze o contenuti, colui che guida tale percorso assumerà le caratteristiche di un tecnico piuttosto che di un insegnante. In altre parole: secondo il modello della *learnification* è più efficace che a guidare un percorso di formazione sia un tecnico che conosce le metodologie più efficaci per far sì che gli allievi assorbano un contenuto o una capacità. Le capacità umane, la relazionalità, la dimensione disinteressata dello studio e della crescita personale non sarebbero più aspetti pertinenti alla professione insegnante: l'insegnante non verrebbe più a rappresentare quell'*altro* che sta di fronte all'allievo come un punto di riferimento – una «*touchstone*» nei termini di Jan Masschelein e Maarten Simons¹³ – che porta qualcosa di nuovo all'esperienza dello studente. Si limiterebbe a facilitare, in maniera asettica e funzionale, un processo di apprendimento visto essenzialmente come una serie di passaggi tecnici, obiettivamente quantificati. A questa situazione si riferisce molta della letteratura che vede il ruolo dell'insegnante come quello di un «facilitatore dell'apprendimento»¹⁴, sarebbe a dire una figura il cui compito non è più, appunto, insegnare (proporre qualcosa agli studenti, dibattere, costruire relazioni, ma anche a rigor di termine “lasciare un segno” nell'esperienza dello studente e della studentessa etc.), ma rendere più efficace un processo di formazione che in ultima istanza è compiuto

¹¹ Cf. BIESTA, G. Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education, in: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 21, n. 1, p. 33-46, 2009.

¹² BIESTA, G. The Rediscovery of Teaching: On Robot Vacuum Cleaners, Non-Egological Education and the Limits of the Hermeneutical World View, in: *Educational Philosophy and Theory*, v. 48, n. 4, p. 374-392, 2016.

¹³ MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. “This Truth That I Say to You, Well, You See It in Myself”: On Research As Education | As Philosophy | As a Way of Life, in: REID, A. (a cura di). *A Companion to Research in Education*. Dordrecht: Springer International Publishing, 2014.

¹⁴ Si veda la critica all'insegnante come facilitatore dell'apprendimento contenuta in: BIESTA, G. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers 2013.



dall'individuo che apprende in solitudine¹⁵. La necessità della dimensione dell'alterità dell'insegnante, come di colui/colei che – ponendo una resistenza, un termine di confronto, proponendo qualcosa di altrimenti sconosciuto – può lasciare una traccia prima impensata nell'esperienza di un allievo o di un'allieva è così descritta da Biesta:

When we think, just at the level of “everyday phenomenology,” of experiences where we were taught something – where we would say, always in hindsight, that “this person has really taught me something” – we more often than not refer to experiences where someone showed us something or made us realize something that really entered our being from the outside. Such teachings often provide insights about ourselves and our ways of doing and being – insights that we were not aware of or rather did not want to be aware of¹⁶

Da un altro punto di vista, si assiste sempre all'interno del paradigma della *learnification* anche ad un eclissarsi dell'alterità rappresentata dalle materie di studio. Pensiamo, ad esempio, alla domanda che moltissimi insegnanti si sentono rivolgere dai propri studenti, e a cui spesso si fatica a dare una risposta: “A che cosa mi serve?”. Alla domanda “a che cosa serve?” si cerca spesso di rispondere riducendo le materie di studio ad alcune capacità ad esse legate: l'insegnamento della letteratura diventa insegnare a comunicare meglio, l'insegnamento della filosofia un allenamento per imparare ad argomentare etc. Certo, la formazione è fatta anche di competenze, e rappresenta uno sviluppo positivo della pratica dell'insegnamento che attraverso lo studio dei grandi della letteratura si possa aiutare i giovani a migliorare la propria capacità di esprimersi e comunicare, così come è non solo positivo ma auspicabile che all'educazione all'argomentazione razionale sia dato un sempre maggiore spazio. Ciò su cui ci sembra importante mantenere un'attenzione critica è invece il rischio di ridurre una disciplina – una parte del sapere, una porzione del mondo al quale i ragazzi si stanno avvicinando – a un mezzo, a qualcosa che “serve a”, cioè che ha il proprio fine al di fuori di sé. L'oggetto di studio, invece, ha un valore in sé¹⁷, in quanto porzione

¹⁵ Il termine “assimilare” ha un'interessante doppia valenza, intellettuale e digestiva. Si assimila un contenuto così come un cibo: in questa catena di significati l'apprendimento è legato alla trasformazione di qualcosa di estraneo in parte del proprio corpo, mutazione dell'esterno in interno, dell'altro in sé.

¹⁶ BIESTA, G. *The Beautiful Risk of Education*, cit., p. 53.

¹⁷ Su questo aspetto – sul valore intrinseco della pratica di insegnamento e studio – si concentra la teorizzazione proposta da Bianca Thoilliez, che avvicina l'insegnamento



del mondo che resiste (in questo senso che rimane *altra* rispetto a chi lo studia) alla volontà di chi si avvicina e che, proprio in virtù di tale resistenza, può diventare oggetto di attenzione e relazione. Considerare le discipline di studio come aventi un valore in sé, permette allo studente di esporsi in prima persona «così che esso [l'oggetto di studio] possa presentarsi a noi e così da potersi imporre su di noi»¹⁸. Dove l'altro è salvaguardato, è salvaguardata anche la possibilità di una relazione.

3 L'altro, «necessario e assente»: tra Emmaus e Daniel Defoe

Dalla sintetica analisi proposta circa alcune delle principali questioni aperte nel pensiero educativo contemporaneo, possiamo allora muovere alla presentazione di un esempio – quello di Michel de Certeau – che, speriamo, possa offrire una fruttuosa ispirazione per una via fraterna al rinnovamento della pedagogia.

L'intero percorso intellettuale di Michel de Certeau (1925-1986) – cercando di riassumere una traiettoria complessa e variegata – è stato caratterizzato da una costante «passione per l'alterità». L'enorme varietà di temi che negli anni lo hanno impegnato – le origini della Compagnia di Gesù, la storia della mistica moderna, la psicoanalisi lacaniana, il ruolo del cristianesimo di fronte alla secolarizzazione, i numerosissimi articoli su temi di attualità politica e sociale – vede infatti un filo conduttore nella ricerca costante delle «tracce dell'altro»¹⁹, sarebbe a dire di quei segnali che, all'interno di un'identità (personale, sociale, religiosa, civile etc.) lasciano intravedere un "oltre", un "fuori" che nella sua assenza struttura l'identico e lo dota di senso. La ricerca certiana si è costituita come una ricerca di tali tracce e come un tentativo di vedere in esse la promessa mai totalmente compiuto del darsi di un senso.

Per esplorare questo originale stile di pensiero presenteremo la lettura che Michel de Certeau ha proposto di due racconti, lontani

alla pratica artigianale, cioè a quell'attività che non persegue altro obiettivo che quello di un «lavoro ben fatto» sul materiale che resiste alla mano dell'artigiano. Cf. THOILLIEZ, B. *The Craft, Practice, and Possibility of Teaching*, in: *Studies in Philosophy and Education*, v. 38, n. 5, p. 555-562, 2019.

¹⁸ MASSCHELEIN, J. E-Ducating the Gaze: The Idea of a Poor Pedagogy, in: *Ethics and Education*, v. 5, n. 1, p. 46, 2010.

¹⁹ MAJ, B. «Les Traces de l'autre»: Robinson Crusoe e il problema della storia, in: *Discipline Filosofiche*, v. XVIII, n. 1, p. 135-148, 2008.



tra loro come genere e contesto, ma che rivelano dinamiche convergenti: il racconto lucano dell'apparizione ai discepoli di Emmaus e l'avventura di Robinson Crusoe narrata da Daniel Defoe. Questi due racconti – entrambi, in modi diversi, centrali nello sviluppo della cultura moderna occidentale – mettono in scena, nella comprensione certiana, delle modalità simili di approccio all'alterità, e risulteranno efficaci per pensare a come l'educazione può farsi carico della relazione con il diverso.

3.1 Emmaus: una parabola epistemologica sul «dio straniero»

Il rapporto ad altro come luogo di un possibile darsi del senso è al centro di un episodio che possiamo considerare come una metafora del processo formativo, a cui De Certeau guardava come uno dei racconti fondanti la sua maniera di praticare la ricerca: il racconto dei discepoli di Emmaus (Lc 24,13-53). In esso – momento in cui il Risorto si mostra camminando accanto a due discepoli che non lo riconoscono, e che si rendono consapevoli della presenza di Cristo tra loro solo nel momento in cui Egli si ritira – Dio si fa presente nella forma dello “straniero”, di colui che non appartiene al già conosciuto:

Qualsiasi cristiano, credo, si aggira e lavora in mezzo agli altri alla maniera dei discepoli di Emmaus. Erano in cammino verso il villaggio di Emmaus con uno straniero. Ma allora non sai niente di quello che è accaduto qui? Non sei dei nostri!²⁰

Lo Straniero si avvicina e chiede che cosa sia successo: è un vuoto, colui che non sa, non è riconoscibile né riconducibile a un luogo già conosciuto. Costringe i discepoli a esplicitare la loro esperienza, che Egli non conosce. Non si presenta come chi ha da insegnare qualcosa, ma come chi interrompe la catena del sapere. Viene da fuori e, non sapendo, dà vita a un dialogo: il Risorto è Straniero, e si manifesta come esteriore all'esperienza dei discepoli. È proprio il Suo presentarsi che permette ai discepoli di fare l'esperienza di un senso prima sconosciuto, poiché nel dover raccontare l'esperienza vissuta, nel rielaborarle in vista di un “fuori”, essi la vivono in maniera nuova, come manifestazione viva di un

²⁰ DE CERTEAU, M. *Lo straniero o l'unione nella differenza*. Milano: Vita e Pensiero, 2010. p. 15.



significato profondo. Tuttavia, il senso dell'esperienza con lo Straniero, non viene riconosciuto nel momento del suo manifestarsi.

Il Cristo viene poi riconosciuto – per così dire – “a posteriori”, quando il cammino percorso insieme ai discepoli è finito e nel guardarsi indietro emerge come un'esperienza di valore:

Allora si aprirono loro gli occhi e lo riconobbero. Ma lui sparì dalla loro vista. Ed essi si dissero l'un l'altro: «Non ci ardeva forse il cuore nel petto mentre conversava con noi lungo il cammino, quando ci spiegava le Scritture?»²¹

Ecco che l'esperienza dell'incontro con Cristo assume il carattere non di una presenza, ma di un vuoto pieno di senso. Un non sapere che chiama a sé e che spinge a rimettersi in cammino per testimoniare dell'esperienza di un Assente capace di riempire la vita. I discepoli di Emmaus, ancora, non “capiscono” Gesù, ma lo riconoscono: dagli effetti del Suo passaggio nella loro esperienza («non ci ardeva forse il cuore nel petto?») riconoscono di essere stati accompagnati dal Senso che, nel momento di passare al riconoscimento, si ritira per fare spazio alla testimonianza. Gesù è sempre un assente – prima non viene riconosciuto, poi si allontana –, ma un assente che dà senso all'esistenza proprio nell'atto del suo ritirarsi. Nota ancora De Certeau che

Gesù non è ciò che possiede, ma ciò senza di cui vivere non sarebbe più vivere. È già l'essenziale e resta differente; necessario, e inafferrabile. [...] Destina il pellegrino alla sorpresa. Traduce, geograficamente e socialmente, la certezza che Dio è l'incomprensibile senza il quale è però impossibile essere cristiani e uomini²²

Il racconto di Emmaus, come notavamo sopra, permette di intuire una postura intellettuale ed etica centrale se si desidera immaginare percorsi formativi più fraterni: i discepoli di Emmaus – come degli studenti? – non afferrano un contenuto, non vengono propriamente “istruiti”, ma fanno l'esperienza di una mancanza, di un vuoto che li caratterizza e che allo stesso tempo dà senso alla loro esperienza. Non ci sono contenuti da mandare a memoria, ma un'esperienza da fare: l'esperienza dell'essenziale, che coincide con l'esperienza di una mancanza radicale. Il relazionarsi alla Verità – potremmo ancora dire – si fonda sul rispetto

²¹ Lc 24,31-32.

²² DE CERTEAU, M. *Lo straniero*, cit., p. 17.



dell'inaccessibilità di tale Verità, sul riconoscimento della propria insuperabile mancanza, che si esplica come desiderio e spinge a una nuova ricerca («e partirono senz'indugio e fecero ritorno a Gerusalemme»²³). La Verità viene riconosciuta a partire dai suoi effetti, ma in sé rimane inaccessibile – “straniera” – e proprio perché straniera può mettere in movimento un desiderio di cercare ancora.

3.2 La relazione all'altro come volontà di conquista: Robinson Crusoe

Un secondo racconto che De Certeau propone come esemplificativo di come si può strutturare rapporto con l'altro è l'avventura di Robinson Crusoe. Il romanzo di Daniel Defoe, infatti, contiene metaforicamente buona parte dei caratteri tipici della cultura moderna europea, ed è dunque utile per approfondirne alcuni elementi fondamentali.

Ancora una volta, l'aspetto che maggiormente ci interessa in questa sede è come all'interno del testo di Defoe si realizzi il rapporto ad altro:

*il romanzo proietta su uno spazio geografico [...] la lontananza [...] il luogo in cui la ragione pone e incontra l'altro da sé*²⁴

Il romanzo del Crusoe è infatti un'epopea della ricerca dell'altro, che mette in scena come la cultura europea abbia caratterizzato tale relazione. Il desiderio di viaggiare di Robinson, la sua impossibilità a trovare in patria un luogo in cui poter vivere una vita piena mettono in luce già nell'apertura del romanzo la necessità di aprirsi ad altro come possibilità di trovare un senso altrimenti smarrito. Tuttavia, il naufragio e le vicende di adattamento sull'isola sono visti da Certeau – contrariamente a una certa lettura tradizionale che vede in Robinson l'archetipo del conquistatore ingegnoso – come una storia di «ritorni dell'altro all'interno del discorso che li interdice»²⁵: ad ogni azione di “conquista” da parte di Robinson corrisponde un «ritorno dell'altro» che, mentre scombina le certezze acquisite, apre a nuove possibilità. L'esempio più celebre è

²³ Lc 24, 33.

²⁴ DE CERTEAU, M. *La scrittura della storia*. Milano: Jaca Book, 2006. p. 189.

²⁵ DE CARLO, S. Il ritorno dell'altro nel discorso che lo interdice. Vie d'uscita a partire dalla riflessione di Michel de Certeau, in: *Metodo. International Studies in Phenomenology and Philosophy*, 3.1, p. 245-253, 2015.



quello del ritrovamento sulla spiaggia delle orme di piedi umani sull'isola che il naufrago credeva deserta:

Così presto l'assenza dell'altro si imprimerà in Robinson Crusoe come l'impronta di un piede nudo, che disturba l'ordine razionale imposto dall'attività produttivista e scritturale del conquistatore senza padre alla sua isola atopica²⁶

In altre parole: sull'isola finalmente sotto controllo, resa abitabile, tecnicamente trasformata in un luogo confortevole, l'impronta di un piede re-introduce quell'elemento selvaggio che Robinson credeva di aver eliminato per sempre. Tale ritrovamento provoca nel protagonista incubi, allucinazioni e una sorta di delirio: l'incompletezza strutturale della razionalizzazione dell'isola²⁷ è vissuta come elemento di follia, come messa in questione non solo del progetto concreto di Robinson, ma della sua stessa psiche. Ciò che è interessante notare – ancora – è che l'altro non si presenta in carne ed ossa, come in un faccia a faccia, ma si dà come traccia – un'impronta in questo caso – che eccede il dato e il conosciuto.

Nel prosieguo del romanzo l'alterità dell'impronta si muterà effettivamente in una presenza: quella dell'indigeno Venerdì, che diventerà un collaboratore di Robinson, mutando così l'assenza alterante in un ulteriore elemento della razionalizzazione occidentale dell'isola. L'impronta, allora, oltre ad essere indice di un'incompletezza diventerà anche per Robinson possibilità di procedere ulteriormente nel suo viaggio, rappresentando un'apertura nel suo progetto di razionalizzazione che lascerà spazio ad altro. L'altro rappresentato da Venerdì verrà dunque nuovamente "conquistato" dal soggetto europeo, ma a tale conquista corrisponderanno sempre nuovi «ritorni del selvaggio»: una catena di ritorni senza fine, nei quali l'altro ritorna solo per poter sfuggire ancora.

Robinson Crusoe rappresenta dunque un approccio all'alterità di tipo predatorio: la volontà del viaggiatore è quella di far rientrare ciò

²⁶ DE CERTEAU, M. *La scrittura dell'altro*. Raffaello Cortina, 2005. p. 22-23.

²⁷ Tra i molti che si sono occupati di interpretare il romanzo di Defoe, è importante sottolineare l'interpretazione di Jacques Derrida, vicina a quella certiana. Derrida nota come il termine latino *mundus* indichi a un tempo il mondo ma anche ciò che è pulito: il mondo è il luogo che si trova in un buon ordine, bianco, privo di sbavature. Quello che Robinson prova a ricostruire sull'isola è allora un *mundus* perfettamente razionale, all'interno del quale si insinua l'*immondo*, lo sporco, l'altro, il fuori schema. Cf. DERRIDA, J. *La Bestia e Il Sovrano*. Vol. 1, Milano: Jaca Book, 2009.



che eccede l'identico entro i suoi confini. Robinson vuole comprendere l'altro, ridurne la portata destabilizzante facendone un elemento che la propria comprensione può gestire²⁸. L'altro per Robinson è un'isola vergine, un territorio su cui esercitare la propria intelligenza, ma è anche l'elemento sfuggente, sempre ulteriore rispetto alle sue conquiste, quella "follia" che in ogni progetto rende leggibile la razionalità. Diversamente dai discepoli di Emmaus, Robinson non riesce a rendersi *testimone* dell'altro, ma si limita a cercare sempre e di nuovo di cancellarne la portata inquietante. Le tracce dell'altro sono per Robinson una forma di inquietante estraneità da eliminare sempre e di nuovo, mentre per i discepoli rappresentano una «scomoda benedizione»²⁹ che indica loro un senso e un cammino.

4 Educare al non sapere e fraternità: una convergenza possibile

Come possono dunque i due "racconti epistemologici" proposti da De Certeau fornire un esempio utile per pensare a un'educazione aperta all'altro in un contesto culturale come quello odierno, caratterizzato da un'obliterazione dell'altro?

Il pensare certiano, innanzitutto, mette di fronte a un paradosso produttivo, una sorta di scacco del pensiero carico di significato. L'altro – lo straniero, l'incomprensibile, l'inconscio, ciò che sfugge alle leggi dello Stesso – è secondo Certeau allo stesso tempo mortifero e vivificante, tragico e salvifico: la presenza del *blind fleck* è l'unica garanzia di senso, indice della possibilità di essere cambiati – anche in maniera traumatica – da un'esperienza che superando i confini del già saputo può aprire a un senso nuovo. Secondo De Certeau il senso del Sé è nella continua alterazione portata dal rapporto ad Altro. Tuttavia, è la modalità di rapporto a tale scacco della comprensione a fare la differenza.

Nell'educazione marcata dalla *learnification* si legge un atteggiamento simile a quello di Robinson Crusoe: si tratta di un'educazione

²⁸ Infatti De Certeau vede nella vicenda di Robinson Crusoe il paradigma delle scienze umane occidentali, quelle discipline che hanno fatto della comprensione dell'altro la propria ragion d'essere (l'antropologia come comprensione dell'alterità culturale, la psicoanalisi come comprensione dell'alterità che abita la coscienza dell'uomo, la storiografia come comprensione dell'alterità del passato etc.). Cf. ancora De Certeau, M., *La scrittura dell'altro*, cit.

²⁹ RIGGIO, G. *Michel de Certeau*, cit., p. 187.



che fa dell'imprevisto, della mancanza e dell'incomprensione degli ostacoli da superare. L'allievo non si relaziona ad altro, ma agisce come Robinson che – solitario – cerca di sottomettere alla propria volontà ogni angolo dell'isola; l'insegnante, da parte sua, non può che facilitare tecnicamente questa campagna di conquista. Diversamente, è possibile pensare a un'educazione che sappia *testimoniare* – come ad Emmaus – che la relazione con l'incompreso è portatrice di senso: è la mancanza, il desiderio a fornire di senso i contenuti e le relazioni che si mostrano tra le mura della scuola. L'alterità dell'insegnante, l'alterità dei compagni di studio e quella delle discipline possono essere approciate rispettandone le zone d'ombra, non con la volontà di chi deve far rientrare ogni elemento in un piano razionalmente perfetto, ma di chi sa aprirsi con fiducia all'ignoto che solo può dare sapore alla vita. Inventare percorsi rispettosi dell'ombra che ci abita è allora aprire l'educazione al fondamentale contatto rispettoso con ogni forma di diversità, elemento fondamentale per corrispondere a quella chiamata alla fraternità contenuta degli scritti di Papa Francesco. Come ha sottolineato recentemente lo psicoanalista Massimo Recalcati, infatti

L'educazione non può avvenire seguendo l'illusione dell'autoformazione, ma solo grazie all'esistenza di almeno un Altro: un professore, un insegnante, un maestro, un docente. [...] Non c'è processo educativo che possa prescindere dalle condizioni dettate dall'Altro³⁰

Bibliografia

BIESTA, G. Against Learning. Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning, *in: Nordisk Pedagogik*, n. 25, p. 54-66, 2005.

BIESTA, G. Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education, *in: Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 21, n. 1, p. 33-46, 2009.

BIESTA, G. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.

BIESTA, G. The Rediscovery of Teaching: On Robot Vacuum Cleaners, Non-Egological Education and the Limits of the Hermeneutical World

³⁰ RECALCATI, M. *L'ora di lezione*. Per un'erotica dell'insegnamento. Torino: Einaudi, 2014. p. 45, versione ebook.



View, in: *Educational Philosophy and Theory*, v. 48, n. 4, p. 374-392, 2016.

DE CARLO, S. Il ritorno dell'altro nel discorso che lo Interdice. Vie d'uscita a partire dalla riflessione di Michel de Certeau, in: *Metodo. International Studies in Phenomenology and Philosophy*, 3.1, p. 245-253, 2015.

DE CERTEAU, M. *La scrittura dell'altro*. Raffaello Cortina, 2005.

DE CERTEAU, M. *La scrittura della storia*. Milano: Jaca Book, 2006.

DE CERTEAU, M. *Lo straniero o l'unione nella differenza*. Milano: Vita e Pensiero, 2010.

DE CERTEAU, M. *Fabula Mistica I. XVI-XVII secolo*. Milano: Jaka Book, 2017.

DERRIDA, J. *La Bestia e Il Sovrano*. Vol. 1. Milano: Jaca Book, 2009.

GIARD, L. La passion de l'altérité, in: GIARD, L. (a cura di). *Michel de Certeau*. Paris: Centre George Pompidou, 1987.

KORSGAARD, M. Exemplarity and education: Retuning educational research, in: *British Educational Research Journal*, v. 46, n. 6, p. 1357-1370, 2020.

MAJ, B. «Les Traces de l'autre»: Robinson Crusoe e il problema della storia, in: *Discipline Filosofiche*, v. XVIII, n. 1, p. 135-148, 2008.

MASSCHELEIN, J. E-Ducating the Gaze: The Idea of a Poor Pedagogy, in: *Ethics and Education*, v. 5, n. 1, p. 43-53, 2010.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *In defense of the school*. A public issue. Leuven: E-ducation, culture & Society Publishers, 2013.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. "This Truth That I Say to You, Well, You See It in Myself": On Research As Education / As Philosophy / As a Way of Life, in: REID, A. (a cura di). *A Companion to Research in Education*. Dordrecht: Springer International Publishing, 2014.

RECALCATI, M. *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi, 2014, versione ebook.

RIGGIO, G. *Michel de Certeau*. Brescia: Morcelliana, 2016.



SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. The Learning Society and Governmentality: An Introduction, *in: Educational Philosophy and Theory*, v. 38, n. 4, p. 417-430, 2006.

THEOBALD, C. Il cristianesimo come stile. Fare teologia nella post-modernità, *in: Teologia*, n. 32, p. 280-303, 2007.

THOILLIEZ, B. The Craft, Practice, and Possibility of Teaching, *in: Studies in Philosophy and Education*, v. 38, n. 5, p. 555-562, 2019.

ZOJA, L. *La morte del prossimo*. Torino: Einaudi, 2010.