

Un'educazione fondata sulla restituzione

PAOLO MOTTANA

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Milano Bicocca

Corresponding author: paolo.mottana@unimib.it

Abstract. To an education policy increasingly subject to the rules imposed by market, production and competition expectations, I mean to counteract a policy of restitution, such as the commitment to protect every young person from the pressure of exploitation and to reward it through the preparation of vivid, intense, meaningful experiences, aware that only the gift, in its broadest sense, can repay the human singularity of the inevitable limitations and wounds that every “existence” (Dasein) entails.

Keywords. gift, restitution, “widespread education”, “Joyful education”

1. Avvio

L'espressione restituzione evoca l'idea che qualcuno abbia una sorta di debito nei confronti di qualcun altro. Che qualcuno abbia ricevuto e questo ricevimento implichi il dovere di ricambiare.

Ora, ancor prima di discutere la questione, al tempo stesso affascinante e complessa, della “catena del dono” e, in generale di un'economia del dono da intendersi come risposta antiutilitarista nelle relazioni umane e oltreumane, vorrei chiedermi chi dona a chi, che cosa si dona, e, pensando soprattutto al campo dell'educazione, come si può invocare, a raddrizzare torti e storture, una politica dell'educazione che ponga al centro della sua configurazione proprio la pratica della restituzione.

Ovviamente, nel nostro tempo, nella sua fenomenologia presente, quanto nelle sue embricazioni con il passato prossimo, conosciamo il paradigma che domina nelle forme istituzionali dell'educazione e dell'istruzione. Il suo fondamento utilitaristico non ha neppure più l'edulcorazione delle formulazioni ottimistiche di un Bentham e men che meno le preoccupazioni sociali di John Stuart Mill. E' la pura e bieca applicazione delle leggi del mercato all'universo della formazione, in cui, come sappiamo, l'obbligo alla competizione, a *performance* di pura “vendibilità” o, per usare un termine certamente più à la une, di “occupabilità”, all'eccellenza nel senso delle competenze concorrenziali, dominano ormai incontrastate a spese di ogni cura della vivibilità, della dignità umana e della tutela delle debolezze.

La stessa politica dell'*inclusione* sembra sempre più preoccupata di rendere anche le differenze uniformabili e, appunto, assimilabili al sistema della produzione, invece che valorizzabili nella loro divergenza e irriducibilità.

A questo scenario, ben noto a tutti, sia che lo riconoscano combattendolo, sia che fingano di ritenerlo una scelta obbligata e inevitabile, ci siamo tutti avvezzi. Ad esso si reagisce, nella maggior parte dei casi, specie nelle università, in generale, con un approccio se non di connivenza, di tiepida protesta puramente retorica.

Ma non è questo il tema, cui già mi sono più volte impegnato a replicare sia nei miei testi che nel mio blog *controeducazione*.

Il tema qui è, per una volta, spingersi a immaginare un altro paradigma, come testimoniato più in ambito economico o antropologico che educativo (sebbene economisti e antropologi non possano fare a meno di cogliere le implicazioni educative di una tale conversione: cfr. Mauss (1965), Godbout (1993), Caillé (2016) ecc.)

Il paradigma in oggetto è quello del dono, della gratuità, della “social catena”, riattivato a suo tempo da Marcel Mauss, riletto in chiave trasgressiva per esempio da George Bataille (con riferimento a una filosofia e politica dell’eccesso (2015)) e ripreso con varie inflessioni ermeneutiche negli studi di economisti, sociologi e antropologi più recentemente, in genere con un atteggiamento di risposta *umanista* e in qualche caso anche *spiritualista* (per esempio Bruni, 2015) al dominio della *ratio* economicista e neoliberista e più in generale di quello che è stato denominato abbastanza a giusto titolo proprio *l’Impero* (Hardt, Negri, 1993) del turbocapitalismo odierno.

2. Generare e donare

Vorrei provare ad assumere la prospettiva del dono come paradigma generale dell’azione educativa, assumendo che, da un lato, si possa, seppur dubitativamente, pensare la vita stessa come dono (Godbout, cit) e, dall’altro che, tuttavia, un tale dono, aperto all’intera gamma della destinalità e del caso, debba anche essere coltivato secondo un’intenzionalità profondamente radicata nella restituzione. Non si può mai, infatti, a mio giudizio, eludere una domanda di fondo intorno alla drammaticità della scelta generativa, specialmente in un contesto in cui essa, oltre alla sua intrinseca esposizione alla ferita e alla morte, sia anche collocata in un contesto in cui le condizioni al contorno siano spesse caratterizzate da un’alta probabilità di sofferenza, manipolazione e sfruttamento.

Fino ad oggi, nella larghissima maggioranza delle vie di educazione intenzionali ed istituzionali presenti nel nostro mondo sociale, la vita del bambino e poi dell’adolescente, appaiono consegnate a politiche di normazione, correzione e sottomissione non pienamente accettabili sotto il profilo della libera espressione della soggettività, della singolarità e dell’originalità dell’essere vivente. Al punto che, in alcuni ma non sporadici casi, si sfiora decisamente la messa in discussione della stessa dignità personale.

Mi riferisco anzitutto al fatto che le scuole, nella loro forma caratteristica, pur nella ricchissima sfumatura di differenze contestuali, tendono ad assumere l’elaborazione della formazione dei bambini e degli adolescenti nel senso di una omologazione complessiva, di una impossibilità strutturale a poterne assumere le specificità singolari e, ancora più, nel radicale fallimento nell’approntare una politica formativa volta all’espansione vitale e affermativa dei discenti. Le scuole, che pure si propongono di allestire processi di formazione complessi, tendono, come è piuttosto evidente, a considerare i discenti come soggetti a titolo parziale, di fatto espropriati di decisionalità, di diritto a interrogare i modi della loro educazione, e, in più, posti in una condizione di immobilità fisica, di disciplinamento costante, di controllo e monitoraggio (o valutazione) dai caratteri discrezionali e sanzionatori. Larga parte delle possibilità vitali ed espressive dei discenti non sono elaborate affatto dal dispositivo scolastico (e mi riferisco soprattutto alle dimensioni immaginative, emotive, creative e fisico/sensibili) ed inoltre sono sottoposti ad un disciplina-

mento minaccioso e pervasivo che li soffoca e schiaccia su un profilo di assoggettamento e di “domesticazione” (Sloterdijk, 2004) assai inquietanti.

Come mi capita di dire spesso: i nostri bambini e i nostri adolescenti meritano di meglio. Li abbiamo forse messi al mondo per dover trascorrere la gran parte del loro tempo più intenso, più raggiante e più denso di possibile in quei luoghi angusti e chiusi, in quelle aule sagomate come gabbie, a confrontarsi con saperi fatti a pezzi e irricucibili, con pratiche dove non possono scegliere né rifiutare, dove la loro singolarità è annientata, i sensi atrofizzati e la creatività accolta solo se utilizzabile come competenza vendibile sul mercato? (cfr. Mottana, 2012, 2016, 2017)

Credo proprio di no. Ai nostri cuccioli, nell'epoca in cui generare non è più un impulso animale o una necessità economica, occorre riservare un destino migliore, nel quale chi è responsabile del loro essere qui si prodighi affinché possano nutrirsi di esperienza significative, di gioia, di attività in cui possano riconoscersi, di coinvolgimento fisico ed emotivo, di accoglienza autentica e di affetto, di una campo di vita in cui non siano sottoposti ad un controllo panottico e a una continua valutazione che nessuna giustificazione ha in termini di apprendimento. C'è molto da fare per ricostruire percorsi vitali in cui una generazione adulta che sia appassionatamente coinvolta nel donare ai propri cuccioli fiducia, sapere e speranza per la loro vita, cominci da subito a farli degnamente vivere qui e ora e non in un tempo futuro e nebuloso che si compia (sempre *sub judice*) solo a patto di soggiacere al disciplinamento sistematico e al potere di uno sguardo minaccioso e censorio.

Immaginiamo dunque un'educazione come dono, come emorragia positiva dell'esperienza di coloro che sono un poco più avanti nella vita nei confronti di coloro che sono all'inizio. Immaginiamo il dono del tempo, di un tempo vitale e appassionato, immaginiamo la predisposizione non dentro alle gabbie scolastiche, ma nel mondo, nel mondo reale, di appuntamenti, di campi di esperienza, di spazi dove si consumi una comunicazione oblativa, un desiderio di cedere il proprio sapere ai più giovani, o meglio, di condividere con loro quel sapere, accettando di lasciare che siano essi, progressivamente, a maturare le mete del loro andare e cercare, del loro imparare che non necessita di muri e di orari fissi, solo di occasioni, di percorsi e di opportunità ma soprattutto di un'umanità che riconosce il debito nei confronti dei suoi figli (Mottana, 2017a, 2017b). Un'umanità che finalmente rovesci il paradigma che vuole invece i figli paradossalmente a credito dei loro genitori, mentre gli adulti, la società, li tratta come esperimenti di una vita che non hanno scelto e della quale si dovrebbero mostrare, secondo certe morali crudeli e ingiustificabili, eredi all'altezza delle più bizzarre e insostenibili aspettative.

In tal senso credo occorra appunto parlare di “restituzione”. Permanendo il dubbio sul “dono” della vita, dono che troppo spesso ha la caratura di un azzardo egoistico, ben chiaro nella espressione “voglio un figlio”.

Quando si “vuole” un figlio, occorrerebbe domandarsi, per chi lo si vuole? Chi è questo figlio fantasticato nella mente di troppi adulti che non sanno andare a fondo delle loro stesse domande e inquietudini? Che significa “voglio un figlio”? Perché lo vogliamo? Forse per lui, perché lui merita di avere una vita, e una vita meravigliosa? O forse piuttosto, e sembra quasi banale dirlo se non fosse che troppo spesso si elude questa domanda, per riempire un nostro vuoto, un nostro bisogno di affetto, di sostegno e di compensazione di frustrazioni o solitudini? Anche nelle aspettative più autentiche, spesso la con-

sapevolezza che si sta donando una vita altra da noi, in un contesto che potrebbe essere vissuto come tutt'altro che appagante e sensato, non pare sia troppo presente. Ci si affida ad una presunta naturalità che nulla ha ormai più a che fare con la vita di una società umana come la nostra, totalmente culturalizzata.

Che idea abbiamo noi di una giovane vita che decidiamo, tranne eccezioni, di portare nel mondo?

Forse che non ci rendiamo conto di porre al mondo una vita pari alla nostra e che essa sarà immediatamente presa in consegna da dispositivi sociali che troppo spesso sono tutt'altro che accuditivi e autenticamente "ospitali" per quella irriducibile differenza costituita dalla singolarità di ognuno?

Ecco perché l'imperativo del dono – in sé non certo sufficiente, perché l'espressione dono è ancora vaga e discrezionale, specialmente se abbandonata all'arbitrio del singolo genitore perso nel caos di una società come la nostra –, appare ineludibile.

Ma dunque, dono di che, che dono, che restituzione?

Qui ovviamente le questioni etiche si affollano ma occorre comunque profilare delle vie, dei riferimenti, delle prospettive umanamente percorribili: già rifarsi a una carta dei diritti del bambino secondo la Convenzione dei diritti dei bambini e degli adolescenti sarebbe un primo passo.

Si tratta di allestire un *luogo*, nel senso qualitativo del termine, un luogo non chiuso, un luogo dinamico e in continuo divenire e un tempo in cui l'assoluta singolarità dell'essere all'imbocco della propria vita possa assaporare, in una situazione di discreta protezione e cura affettuosa, la più densa e intensa offerta di stimoli che possano nutrire la sua irriducibile espansione vitale. Accoglierne e ospitarne la soggettività plenaria, integra – corpo, emozione, sensibilità, pensiero, immaginazione –, senza soffocarne alcuna dimensione. Occorre una disponibilità che ne intercetti la ancora debole volontà, le forze, le energie, le attitudini per condurle verso espressioni sempre più affinate e condivisibili, evitando quanto più possibili frustrazioni che non siano strettamente funzionali al divenire dell'essere in fieri.

Creare un campo oblativo di presenza, di occasioni, di aiuto e sostegno, di cura e di costruzione di contesti vitali di esperienza. Nell'infinità possibile sia delle opportunità che delle facoltà e capacità che possono essere suscitate.

E' chiaro che una tale visione, largamente in contrasto con quella in atto allo stato presente della società contemporanea (già emersa anni fa nelle antipedagogie di Schérer o Vaneigem, cfr. Mottana 2015), richiederebbe una radicale revisione delle strutture educative, sia per quanto attiene a tempi e spazi, sia per quanto riguarda gli attori. Non più la priorità di figure specializzate ma di figure "ricettive", capaci e oblativo, non più tempi e spazi rigidi e separati ma la più ampia disponibilità dello spazio vitale condiviso, certo presidiato e preparato, ma pur sempre non scisso, non emarginato, affinché i piccoli dell'uomo siano presenti nel campo sociale e non banditi e rinchiusi fino a data da destinarsi.

3. Congedo dall'esperienza educativa come restituzione

Se fino ad ora ho cercato di proporre una prospettiva di carattere generale sull'educazione, qui vorrei soffermarmi su degli aspetti parziali ma, a mio giudizio, non meno decisivi.

Vorrei ora spostarmi infatti sulla restituzione come “unica modalità veramente accettabile di *prova* finale di un processo di apprendimento”.

Ho avuto modo più volte di soffermarmi in maniera molto critica sulle procedure di valutazione in atto nella scuola ma non solo. In università ovviamente e in molte sedi di formazione in cui la dimensione disciplinare e normativa ha un ruolo non solo di sostegno ma di vero e proprio motore dell'azione formativa stessa (cfr. Mottana, 2000 e 2007).

La valutazione formativa, così come la conosciamo nelle sue forme più tradizionali e ahinoi sempre più pervasive e nefaste, ha scarse giustificazioni. Al di là della fin troppo ovvia e però non meno disattesa considerazione che si impara attraverso gli errori e che quindi non ha alcun senso votare una prestazione che non è stata pienamente interiorizzata (un tal gesto si rivela solo uno strumento crudele e ricattatorio), si potrebbe discutere comunque sulla necessità di attribuire valori a prestazioni conoscitive o operative.

Sempre nell'ottica del dono, insegnare, guidare, accompagnare sarebbero comportamenti in cui il voto o la valutazione apparirebbero assurdi. Ad essi dovrebbe essere sostituito un colloquio frequente nel quale si verificano avanzamenti e problemi, difficoltà e incomprensioni senza alcuna necessità di un giudizio numerico o qualitativo. Non più ispezioni, esaminazioni, interrogatori, prove. C'è bisogno di un'autentica e del tutto fisiologica cooperazione in cui il più sapiente segue, guida, ascolta, accoglie anche la differenza, non la sopprime, la lascia respirare.

Siamo ancora lontani anni luce da un'educazione del dono e della restituzione.

Da anni ormai ho trasformato i miei esami in restituzioni. Chi ha seguito un percorso con me, un'esperienza di incontro con opere, emozioni, immaginazione, sensi, non può semplicemente concludere quel percorso con la prova di averlo appreso. Non mi importa nulla che ciò che ho fatto sia appreso *in quanto tale*. Mi interessa, pensando al discente, che il sapere che ho proposto abbia incrociato la sua vita, che sia diventato o inizi a divenire, negli aspetti che sono arrivati a destinazione, carne e sangue della sua esperienza. Esperienza nella sua irriducibile particolarità, la particolarità che caratterizza l'ascolto e l'assimilazione di ognuno appunto come soggetto unico ed inespropriabile del suo proprio “sguardo” e della sua propria “sensibilità”.

Al mio “dono”, che ancora e ancora ha necessità di essere affinato e calibrato sulle attese e sulle possibilità di incontro di quelle sensibilità, chiedo si corrisponda solo con una “restituzione”. Dove la restituzione indica proprio la forma di un gesto che esprima nel suo linguaggio l'esperienza dell'incontro.

Chiedo un gesto, una comunicazione espressiva, lasciando piena libertà di scegliere quel gesto e quella comunicazione che incarnino il senso che quell'incontro, a quello stadio dell'assimilazione, ha generato per ciascuno di loro. Un gesto simbolico, un atto espressivo, una restituzione performativa nella quale si possa riassumere l'intensità e i fuochi di un'esperienza che, almeno nelle mie intenzioni, vuole essere il più possibile un'esperienza globale, che faccia centro non solo sulle capacità cognitive di una persona ma sulla sua interezza di soggetto plenario.

Giungono così, nel caso della restituzione universitaria, visioni, video, scritti, opere pittoriche, sculture, gesti performativi incarnati o che hanno cominciato a incarnarsi.

Secondo una logica che vede nell'impegno al dono, nell'accuratezza del dono il suo principio primo infatti, la restituzione è al tempo stesso un gesto di gratitudine e un messaggio ricercato inerente il senso dell'esperienza vissuta insieme.

Dono e gratitudine possono divenire i perni di una nuova impostazione globale dell'educazione, dentro e fuori da ogni agenzia o istituzione. L'educazione, in quanto esperienza di vita, anzi di vita amplificata, intensificata e doppiata (cfr. Massa, 2001), non può che fondarsi sul primato dell'offerta, dell'oblazione, di una *dépense* desiderata e assaporata in cui, alla passione del gesto condiviso corrisponde la condivisione appassionata di un affidamento e di una restituzione. E' forse questo anche il nucleo di un'educazione, o "gaia educazione" centrata sull'influsso scambievole di Eros (Mottana, 2010 e 2016.).

4. L'espressività del dono e della restituzione

I gesti del dono sono epifanie della volontà vitale, affermazione del proprio esserci insieme. Nessuna esperienza di condivisione autentica, di affidamento, può insistere su un terreno di separazione o di gerarchia mantenuta attraverso i protocolli del disciplinamento e della sanzione. Le regole scaturiscono dal gioco dell'esperienza vissuta insieme, sul medesimo piano di esposizione (il che non vuol dire nell'equazione simbolica dei soggetti, lo scambio simbolico si afferma proprio a partire dalla differenza (cfr. Baudrillard, 1979) che trova nell'emorragia da sé (Concato, 1996) che compie l'uno, la ricettività pronta e scambievole dell'altro.

L'atto di donarsi in educazione – che è *tout court*, vivere ora e qui, in un campo di densità mirato – è la condizione che non può che situarsi nel luogo qualitativo della fiducia, della compostibilità delle differenze, della piena assunzione di ciascuno in quanto soggetto plenario, e non senza una alimentazione inevitabilmente composta di fascinazione e desiderio. Senza desiderio reciproco, desiderio di incontro e di contaminazione, di contatto e di comunicazione, di apertura e di esplorazione, di tempi d'attesa e d'improvvisa scoperta, di fitto dialogo e di silenzio, di corpi e di emozioni, di intesa e di riflessione, non c'è alcun potenziamento vitale, non c'è complice distillazione alchemica delle sostanze e delle intenzioni, non c'è trasmutazione, né operatività creatrice (cfr. Mottana, 2002).

I gesti sono i gesti dell'amore e della espressione piena di ciascuno, nell'implicito rispetto – eumetria – (cfr. Onfray, 2006) dell'altro che tuttavia è mobile, un andirivieni da un punto di avvio che tuttavia scivola continuamente secondo i riposizionamenti di una relazione in divenire, reciproca e danzante.

La parola può essere carezzevole e il contatto corporeo fermo, l'innescò di un'opera spalla a spalla, nel brulichio gruppale, non impedisce momenti di isolamento o di distacco. I gesti sono tutti i gesti dell'agire orientato all'intesa ma non solo sul piano di una comunicazione verbale o pratica. Anche su quello di un'affettività diffusa, o di un eros diffuso, se si preferisce, che cresce proprio sul progressivo affidarsi e lasciare che il flusso dell'esperienza accada ben oltre ogni preconfigurazione o programmazione.

L'economia del dono istituisce un percorso cangiante e molteplice in cui tempi, luoghi e modi possono raramente essere prefissati, perché si tratta di un'economia del desiderio, centrata sulle mozioni che il fitto scambio simbolico e affettivo genera, secondo i piani intersecantesi e moltiplicantesi di una socialità imprevedibile quanto tendenzialmente armonica (cfr. Fourier, 1967 e Mottana, 2008).

Chiaro che su tutto questo poi va ad insistere la dinamica delle sensibilità personali e delle tensioni inconscie, con tutto il corredo inevitabile di microfisica degli affetti che

ciò comporta (Mottana, 1993). Ma ciò appartiene come variabile imprevedibile del gioco dell'educazione imperniata sull'economia del dono, che richiede uno spirito di finezza o meglio ancora di delicatezza, forgiato sull'osservazione e l'autosservazione attente, anch'esse il più possibile condivise non in momenti separati ma nel gioco stesso dell'operatività e della comunicazione, come una sorta di riflessione costante in corso d'opera.

A chi dona verrà restituito, in un modo o in un altro, magari non al momento, ma secondo i percorsi talora labirintici che fanno di una ricezione, di un'accoglienza anche un lavoro sotterraneo, una decantazione lenta, che determina effetti anche in là e oltre le aspettative. Al ringraziamento istantaneo può corrispondere una commozione profonda che matura nell'ombra e che improvvisamente si rivela, dall'una e dall'altra parte, secondo i ritmi imprevedibili di una relazione lunga una vita nelle sue rifrazioni e incarnata da entrambe le parti.

Alla claustrofobia di un'educazione votata all'assoggettamento e alla castrazione, è venuto il tempo di avvicinare il campo aperto di un'educazione diffusa, orizzontale, generosa, restitutiva, intensa e ricca di punti di pescaggio inesauribili, rinsaldando il legame sociale e il vincolo, unico che possa sostenere il senso di un venire al mondo, di reciproca piena responsabilità tra esseri umani divenienti e divenienti esseri umani.

Solo così si potrà saldare il debito, debito di amore, di senso e di bellezza, che chi genera ha, ineludibilmente, nei confronti di chi è generato. E questa è la restituzione attorno alla quale rifondare la politica e la biopolitica dell'educazione.

Bibliografia

- G. Bataille, *La parte maledetta. La nozione di "dépense"*, trad.it., Torino, Bollati Boringhieri, 2015
- J. Baudrillard, *Lo scambio simbolico e la morte*, trad.it., Milano, Feltrinelli, 1979
- L. Bruni, *Il mercato e il dono. Gli spiriti del capitalismo*, Milano, Università Bocconi Edizioni, 2015
- A. Caillé, *Anti-utilitarismo e paradigma del dono*, trad.it., Campobasso, Diogene Edizioni, 2016
- G. Concato, *L'angelo e la marionetta*, Bergamo, Moretti e Vitali, 1996
- J. Godbout, *Lo spirito del dono*, trad.it., Torino, Bollati Boringhieri, 1993
- M. Hardt, T. Negri Toni, R. Massa, *Lezioni su "la peste, il teatro, l'educazione"*, (a cura di Cappa Francesco e Antonacci Francesca), Milano, Angeli, 1993
- Impero*, Milano, Rizzoli, 2001
- R. Massa, *Lezioni sul teatro, la peste e l'educazione* (a cura di F. Antonacci e F. Cappa), Milano, Angeli, 2001
- M. Mauss, *Saggio sul dono*, trad.it., Torino, Einaudi, 1965
- P. Mottana, Blog "Controeducazione", www.controeducazione.blogspot.it
- P. Mottana, *Formazione e affetti*, Roma, Armando, 1993
- P. Mottana, *Miti d'oggi nell'educazione*, Milano, Angeli, 2000
- P. Mottana, *L'opera dello sguardo*, Bergamo, Moretti e Vitali, 2002
- P. Mottana, *Caro insegnante: amichevoli suggestioni per godere (l)la scuola*, Milano, Angeli, 2007
- P. Mottana, *Antipedagogie del piacere: Sade e Fourier*, Milano, Angeli, 2008
- P. Mottana, *Eros Dioniso e altri bambini*, Milano, Angeli, 2010

- P. Mottana, *Piccolo manuale di controeducazione*, Milano, Mimesis, 2012
- P. Mottana, *Cattivi maestri*, Roma, Castelvechi, 2015
- P. Mottana, *La gaia educazione*, Milano, Mimesis, 2015
- P. Mottana, *La città educante. Manifesto dell'educazione diffusa*, Trieste, Asterios, 2017a
- P. Mottana, *Educazione diffusa. Per salvare i bambini e il mondo*, Roma, Dissensi, 2017b
- M. Onfray, *Teoria del corpo amoroso*, trad.it., Roma, Fazi, 2006
- P. Sloterdijk, *Non siamo ancora stati salvati*, trad.it., Milano, Bompiani, 2004