
IL QUINTO AUTORE: EMMAUEL LEVINAS. Un autore per “riprendere” il dialogo con la dimensione etica del ruolo dell'educatore.

A cura di Liboria Pantaleo



L'educazione è ed ha ragion d'essere nel rapporto, nella relazione fra più vite ¹; è solo nell'incontro 'faccia a faccia' che può scaturire l'educativo.

Ma affinché, questo scambio sia reale, non artificioso o ingabbiato da sterili tecnicismi e fuori dall'incontro 'reale' tra vite, è necessario che esso sia caratterizzato da connotazioni etiche poiché il compito dell'educatore è quello di rispondere all'altro per prepararlo a ciò che serve e a ciò che vale².

Nel ruolo dell'educatore deve essere concretizzata *una circolarità virtuosa tra l'aspetto tecnico e l'aspetto morale*³.

"Educatori" sono tutte le persone che sanno aiutare gli altri a costruirsi. Non basta (ma è indispensabile, naturalmente) che essi dispongano di una tecnica corretta per insegnare quello che sanno: occorre che siano interessati agli altri, che sappiano stare tra gli altri come una persona che insegna e impara in ogni momento, da se stesso e da tutti. La cattedra non fa il maestro. ⁴

Don Milani ancora ci ricorda che l'educatore prima di chiedersi come fare scuola, deve chiedersi come bisogna essere per fare scuola.

Il raggiungimento della sua meta formativa deve presupporre *il dinamismo virtuoso tra le dimensioni del fare/avere e quelle dell'essere/incontrare* ⁵.

Nell'incontro, nella relazione sta il dono grazie al quale, riusciamo a istituire il rapporto con una persona.

Il valore di tale dono è quindi eminentemente etico poiché irrompe sulla scena dei rapporti

1 "La vita si esalta quando si trova alla presenza di un'altra vita" José Ortega y Gasset citazione in E. Toffano Martini, "Ripensare la relazione educativa", Pensa Multimedia, Lecce, 2007.

2 Ibidem p. 206.

3 Ibidem p. 207.

4 Gianni Rodari nella recensione del libro di Danilo Dolci « Chissà se i pesci piangono » pubblicata da " L'ORA " del 6 luglio 1973

5 Ibidem p. 238.

umani al di là della richiesta giuridica, esso non ha prezzo, e senza prezzo è il valore che esso significa.

Nel dono, non scambiamo nulla, ma stabiliamo un nuovo inizio, fondiamo e rifondiamo – come se

fosse la prima volta – la relazione con altri.

Colui che accoglie il dono, fonda la relazione in modo altrettanto radicale e decisivo.

Nell'ottica del dono, dello scambio e del nuovo inizio,

“i grandi maestri non ci hanno insegnato solo grandi visioni del mondo, ma hanno interpretato il loro essere maestri in una forma che è divenuta paradigmatica.

Ciò che il maestro vorrebbe lasciare non riguarda né la conoscenza né la pedagogia, ma attiene all'ethos, non quindi al sapere, ma all'agire. La maestria del maestro riposa in un fare che ha come misura la presenza etica dell'allievo. L'azione del maestro non ha solo l'effetto di trasferire informazioni, ma può produrre danno o benessere, sicurezza o disperazione.

L'azione del maestro, che egli lo voglia o no, ha sempre il carattere dell'esemplarità e del modello. Il suo modo di insegnare, la misura etica con la quale porge i contenuti, non riguarda solo la prassi educativa, ma la vita in generale. Si tratta di una misura umana prima che pedagogica”⁶.

Attraverso questo darSi etico la relazione si apre alla vista autentica.

“La vista presuppone, come ha detto Platone, oltre agli occhi e alla cosa, la luce. Gli occhi non vedono la luce, ma l'oggetto nella luce. La vista è quindi un rapporto con un 'qualcosa' che si instaura all'interno di un rapporto con ciò che non è un 'qualcosa'. Siamo nella luce nella misura in cui incontriamo la cosa nel nulla. La luce fa apparire la cosa cacciando le tenebre, essa vuota lo spazio”⁷

Grazie a questa luce è possibile il disvelamento dell'altro, la visione del suo volto e la possibilità di parlare con esso.

“Parlare, invece di 'lasciar essere' sollecita altri. La parola sporge sulla visione. Nella conoscenza o nella visione, l'oggetto visto può, ovviamente determinare un atto, ma un atto che si appropria in un certo modo del 'visto', lo integra in un mondo dandogli un significato e, in fin dei conti, lo costituisce. [...] Il fatto che il volto abbia attraverso il discorso una relazione con me, non lo situa nel Medesimo. Esso resta assoluto nella relazione. [...]. La relazione etica, che sottintende il discorso, non è infatti una varietà della coscienza che si irradia dall'Io. Essa mette in questione l'Io. Questa messa in

6 F. Grigenti, “Insegnare l'etica. La maestria del maestro”, Pensa Multimedia, Lecce, 2007, pp. 9 - 10

7 Emmanuel Lèvinas, “Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità”, Jaka Book, Milano, 1977, p. 193

*questione parte dall'altro.*⁸

Riportando tale pensiero al bambino, significa richiamarsi a quel chinarsi e accovacciarsi dinanzi a lui, all'abitare insieme lo spazio della piccola quotidianità e il tempo dilatato e lento, largo perché la parola possa entrare, di cui ci parla Rossi Doria attraverso la sua esperienza di maestro di strada⁹.

Il logos diventa la cifra del rapporto, dell'incontro, della relazione etica e tramite esso tutto assume significatività, anche le individualità singole dell'Io e del Tu.

*“Il segno verbale si situa là dove qualcuno significa qualcosa a qualcun altro. Presuppone dunque già un'autenticazione del significante. [...] La relazione etica, il faccia a faccia sporge anche su ogni relazione [...]. Il volto con cui si presenta l'Altro – assolutamente altro – non nega il medesimo, non gli fa violenza come l'opinione o l'autorità o il sovranaturale taumaturgico. Resta a misura di chi accoglie, resta terrestre. Questa presentazione è la non-violenza per eccellenza, infatti invece di ledere la mia libertà la chiama alla responsabilità e la instaura.”*¹⁰

Con l'altro non devo solo pormi faccia a faccia e stabilire un dialogo, ma devo anche "assumermi la responsabilità".

Nella relazione dialogica intesa come luogo di produzione della verità, della trasformazione e del cambiamento, il soggetto definisce se stesso avvicinando l'altro nel rispetto della sua distanza e differenza¹¹ tendendo a quella che Gadamer definisce come singolare “fusione di orizzonti” che conduce alla creazione di un orizzonte più ampio e comprensivo dove la libertà del medesimo acquista un nuovo valore, quello della responsabilità verso l'altro.

Emozioni e sentimenti hanno un ruolo importante nelle relazioni con l'altro, così come rispetto, riconoscimento e dialogo. Ma sono l'ascolto e il dialogo che permettono di entrare in contatto con l'altro.

Sul piano prettamente educativo, tutto ciò si traduce in ciò che Korczak dichiara con la sua opera di vita: “un educatore che non schiaccia ma libera, non trascina, ma innalza, non opprime, ma forma, non impone, ma insegna, non esige, ma chiede”¹².

“La presentazione del volto – l'espressione – [...] mi chiama al di sopra del dato che la parola ha già messo in comune tra di noi [...] la presentazione del volto mi mette in rapporto con l'essere. [...] non è che prima ci sia un volto e che poi l'essere che esso manifesta o esprime si preoccupi della giustizia. L'epifania del volto come volto apre la umanità. Il volto nella sua nudità di volto mi presenta la miseria del povero e

8 Ivi, pp. 200 – 201.

9 E. Toffano Martini, op. cit., p. 216.

10 E. Lèvinas, op. cit., p. 208.

11 E. Toffano Martini, op. cit., p. 209.

12 J. Korczak, “Come amare il bambino”, Luni, Milano, 1996, citato in E. Toffano Martini, op. cit. p. 211

dello straniero; ma questa povertà e quest'esilio che fanno appello al mio potere, che tendono a me, non si consegnano a questo potere come dei dati, restano espressione di un volto. Il povero, lo straniero si presenta come eguale. La sua uguaglianza in questa povertà essenziale consiste nel riferirsi al terzo, così presente all'incontro e che, nella sua miseria, è già servito da Altri. Egli si unisce a me. Ma mi unisce a sé per servire, mi dà ordini come un padrone. Ordine che può riguardarmi solo nella misura in cui sono padrone a mia volta, ordine, quindi, che mi ordina di dare ordini. Il tu si pone di fronte ad un noi. Essere noi non significa spingersi fiancheggiarsi in un compito comune. [...] la relazione con altri o discorso è non solo la messa in questione della mia libertà, l'appello che viene dall'altro per richiamarmi alla mia responsabilità, non solo la parola con la quale mi privo del possesso che mi imprigiona, enunciando in modo oggettivo e comune; ma anche la predica, l'esortazione, la parola profetica. [...] in questa accoglienza del volto (accoglienza che è già la mia responsabilità nei suoi confronti e nella quale, quindi, esso mi viene incontro a partire da una dimensione di maestosità e mi domina), si instaura l'uguaglianza. O l'uguaglianza si produce là dove l'altro comanda il medesimo e gli si rivela nella responsabilità; o l'uguaglianza non è che un'idea astratta e una parola. Non la si può staccare dall'accoglienza del volto di cui essa è un momento¹³.

In questa relazione di uguaglianza può, dunque, trovare spazio quel terzo di cui parla Froebel, quel migliore, quel giusto che trascende gli stessi soggetti della relazione educativa e che conduce a una sorta di bene in sé.¹⁴

Per concludere, chiudo con le parole di Vitangelo Moscarda, il protagonista di “Uno , nessuno e centomila” di Luigi Pirandello:

*Ripeto, credevo ancora che fosse uno solo questo estraneo: uno solo per tutti, come uno solo credevo d'esser io per me. Ma presto l'atroce mio dramma si complicò: con la scoperta dei centomila Moscarda ch'io ero non solo per gli altri ma anche per me, tutti con questo solo nome di Moscarda, brutto fino alla crudeltà, tutti dentro questo mio povero corpo ch'era uno anch'esso, uno e nessuno ahimè, se me lo mettevo davanti allo specchio e me lo guardavo fisso e immobile negli occhi, abolendo in esso ogni sentimento e ogni volontà.*¹⁵

Questo per dire che nessuno è per sé, in quanto l'io è fondamentalmente essere-per-l'altro, come il protagonista è contemporaneamente uno per quanti sono coloro che si mettono in relazione con lui e costruiscono la sua immagine, e dunque altri centomila, così l'educatore, in

13 E. Lèvinas, op. cit., pp. 218 – 219.

14 E. Toffano Martini, op. cit., pp. 209 – 210.

15 L. Pirandello, “Uno, nessuno e centomila”, Giunti, Firenze, 1994, p. 15.

fondo, nei suoi incontri di vita.

Note biografiche

Emmanuel Lévinas è nato a Kaunas (Lituania) nel 1905 da una famiglia ebrea e ha vissuto la rivoluzione russa in Ucraina. Nel 1923 si trasferisce in Francia a Strasburgo, dove inizia gli studi universitari, seguendo i corsi di Charles Blondel e di Maurice Halbwachs. È di questi anni la sua amicizia con Maurice Blanchot. Nel 1928-1929 si reca a Friburgo, dove assiste alle ultime lezioni di Husserl e conosce Heidegger. *L'apprendistato della fenomenologia*, come egli lo ha definito, orienterà poi la sua ricerca personale. Dal 1930 fino alla guerra occupa diverse funzioni nella École normale israélite di Auteuil, che forma gli insegnanti dell'Alliance Israélite Universelle e stringe amicizia con Henri Nerson, cui dedicherà il suo primo libro di scritti giudaici *Difficile Liberté*. Mobilitato nel 1939, viene fatto prigioniero e sarà liberato solo nel 1945. Nell'immediato dopoguerra riprende il suo posto all'École normale israélite, questa volta come direttore, e partecipa alle riunioni settimanali di Gabriel Marcel e al Collège philosophique di Jean Wahl, sotto la cui direzione prepara la tesi di Stato, pubblicata nel 1961 sotto il titolo di *Totalité et infini* che gli apre le porte dell'insegnamento universitario. Nel 1957 inizia anche l'attività di lettura e commento del Talmud ai Colloques des Intellectuels Juifs de Langue Française. Nel 1964 viene chiamato all'Università di Poitiers, nel 1967 passa a Paris-Nanterre e nel 1973 alla Sorbonne. È morto nel 1995.