Corso regionale di aggiornamento
per insegnanti di religione cattolica della regione Lombardia

“La dimensione dell’etica cristiana nell’insegnamento della religione cattolica”

Mezzoldo – Rifugio Madonna delle Nevi
20-22 giugno 2012

"La dimensione etica nei traguardi di sviluppo dell'insegnamento della religione cattolica e nel vissuto dei ragazzi di oggi a partire dalle ricerche recenti"

Prof. Togni Fabio

1. L'insostenibile tentazione del talk show?

Qual è l'atteggiamento degli italiani nei confronti dell'esperienza della fede? A questa e a molte altre domande simili, svariate ricerche sociologiche hanno tentato di rispondere in questi ultimi anni. Questioni che sono state indagate, sovente, mediante strumenti analoghi a quelli dei sondaggi, che tanta fortuna hanno avuto in questi ultimi decenni. Ma possono tali strumenti fornire, visto l'argomento in oggetto, un quadro reale dell'appartenenza ecclesiale e di quella che comunemente viene definita "fede vissuta"?
Le conclusioni che spesso vengono tratte da tali indagini risultano talvolta esorbitanti: in molti casi dal piano descrittivo e diagnostico, tipico della scienza sociologica, si approda a quello "prognostico" che è competenza di altre discipline[1]. È quindi lecito chiedersi se il verbo sociologico del "la gente *dichiara",* "gli intervistati *ritengono"...* "il campione *ha espresso* un *parere"...* applicato, ad esempio, alla questione della Religione, possa essere in grado di esaurire le preoccupazioni di coloro che si occupano, ad esempio, di educazione alla fede. Non è necessario scomodare le teorie aristoteliche, agostiniane o tomiste *sull'opinari* per rendersi conto che l'odierno "regime delle opinioni" per quanto interessante non può che fornire diapositive sfocate, se non distanti dalla realtà autentica[2]. Inoltre, è sufficiente dare un veloce sguardo al ritratto della dimensione pubblica della vita dato dalla società televisiva del *talk show* per rendersi conto come si possa dichiarare tutto e il contrario, senza una precisa convinzione, per il puro piacere estetico della polemica verbale. La dimensione privata della vita, poi, può procedere in altra direzione rispetto al "dichiarato pubblico" poiché, come si è sempre creduto con buone ragioni, tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare[3].
A questo si deve aggiungere una considerazione ulteriore. Da qualche tempo la sociologia, almeno dal punto di vista teorico, ha cercato di fare emergere un nodo teorico di primaria importanza, che nasce dal superamento dell'idea di neutralismo del discorso scientifico. Ogni ricerca sociologica, in quanto scienza dell'interpretazione non può solo tenere in conto la questione dell'ermeneutica dei dati[4]. Ogni analisi, infatti, è frutto di una doppia operazione ermeneutica. Non esiste solo l'interpretazione dei dati, ma esiste un'operazione di interpretazione previa, che agisce nella generazione stessa dei quesiti e delle questioni che si vogliono indagare. Proprio questo secondo livello ermeneutico è quello che esce dall'ambito sociologico per intessere argomentazioni e discorsi che appartengono ad altri campi del sapere. L'unico procedimento per non incorrere in una sorta di "profezia che si autoavvera"[5], che fa dei risultati attesi quelli trovati, sarebbe quella di dichiarare in principio quali motivazioni portano non solo alla scelta della ricerca e delle modalità attraverso le quali la si vuole svolgere, ma dichiari anche gli orizzonti culturali e le concezioni che generano le domande su cui si vuole condurre l'indagine. Compito questo che è al di fuori del campo più strettamente sociologico, come ben sapeva già Max Weber con il suo appello ai valori e all'etica universale.
Tale operazione di disvelamento teorico non è, tuttavia, sempre compiuta e rischia di generare una sorta di *opinionismo di doppio live o,* che genera opinioni entro un sistema determinato dall'ottica e dalla visuale implicita di chi indaga, il tutto a discapito della presunta natura descrittiva, e quindi ipoteticamente

oggettiva, di talune ricerche sociologiche. Se poi a questo doppio livello se ne dovesse aggiungere un terzo, relativo
all'utilizzo mediatico e divulgativo di tali dati, si rischierebbe di assistere a una sorta di *escalation interpretativa,* che aprirebbe ad esiti non lontani dal nichilismo riassunto dal noto aforisma nicciano della *Genealogia della morale* [1887]: "non esistono fatti puri, ma interpretazioni"[6].

2. Religione e/o religiosità all'italiana?

Anche la recente indagine di Franco Garelli[7] non è stata priva di queste stratificazioni ermeneutiche, sfondando l'ambito descrittivo e diagnostico della sociologia, per approdare ad altri territori, come quelli della pastorale. Tale ricerca ha ampiamente messo in rilievo come l'Italia abbia una sua specifica via per intendere e integrare le istanze della modernità, della secolarizzazione e della religione. Andando oltre gli usuali dibattiti sull'esistenza o meno della secolarizzazione o sulla plausibilità della contrapposizione tra un'America sempre più devota e un'Europa sempre più laica, Garelli testimonia il fatto che gli italiani sarebbero ancora cattolici, ma lo sarebbero, usando l'espressione che è divenuta parte del titolo, «all'italiana». Riferendosi all'indagine svolta nel 1995, l'autore mostra che pur essendo passati quindici anni, lo stato dell'arte della percezione religiosa degli italiani non si è sostanzialmente modificato. L'82,7% degli italiani *afferma* di continuare a credere in Dio, anche se il 36,8% crede «con dubbi». Il 32,5% *dichiara* di pregare almeno una volta al giorno. Il 26,5% *sostiene* di andare a Messa tutte le settimane — cifra che può sembrare bassa, ma che è ai vertici europei se si escludono Malta e la Polonia — e il 42,3% *afferma* di andarci almeno una volta al mese. Quasi 1'80% degli italiani si *considera* cattolico. Il numero di atei e agnostici dal 1995 ad oggi non è, di fatto, aumentato. D'altro canto, l'immigrazione avrebbe favorito l'aumento di credenti di altre religioni.
Seguendo il *trend* sociologico, dunque si potrebbero fare paragoni e incroci infiniti: si potrebbe, ad esempio, sottolineare che gli italiani *dichiarano* di andare a Messa cinque volte più dei francesi, dimostrando l'innegabile tenuta della Chiesa Cattolica in Italia rispetto agli altri grandi Paesi europei. Tuttavia poco o nulla è possibile affermare della qualità della frequenza ecclesiale o dell'effettivo radicamento della Religione in Italia. A dimostrazione di ciò, lo stesso autore ammette che, quando parla di tenuta della Chiesa Cattolica in Italia con colleghi stranieri, viene spesso accolto con sorrisi di sufficienza. Com'è possibile, si chiedono all'estero, che gli italiani siano ancora cattolici quando l'Italia, ad esempio, ha il triste primato mondiale della denatalità? E la stessa ricerca di Garelli si premura di dimostrare come — sia pure fra molte perplessità e dubbi, anche questi tipici del nostro Paese — più della metà degli italiani non si senta di escludere l'aborto e l'eutanasia in modo aprioristico, pur dichiarandosi cattolici, anche se c'è ancora una maggioranza contraria al matrimonio e alle adozioni omosessuali.
Il lavoro sociologico non si preoccupa di stabilire se l'adesione a tesi contrarie alla dottrina cattolica costituisca un elemento di effettivo discrimine dell'appartenenza effettiva alla relativa Religione. Non risponde cioè alla complessa questione se la "Religione all'italiana" delle ricerche sociologiche sia effettivamente "Religione Cattolica". Garelli, uscendo dal genere diagnostico e descrittivo della sociologia, afferma che tali discrasie si debbano ascrivere allo specifico carattere nazionale italiano. Tale considerazione, però, presuppone una generalizzazione che supera quelli che sono gli orizzonti dell'epistemologia sociologica[8]. La medesima generalizzazione investe anche l'invenzione di nuovi *costrutti* sociali, quali ad esempio quello di "religiosità", intesa come un vago sentimento interiore di apertura al divino e alla spiritualità, vista di volta in volta come condizione di possibilità dell'adesione ad una religione o come generico bisogno di trascendenza. Tutti presupposti impliciti delle ricerche in questo campo che per evitare i rischi succitati andrebbero esplicitati e sottoposti ad analisi critica.
Il quadro dell'ethos contemporaneo offerto da Garelli non si distanzia da quanto mostrato anche in altri contesti che raccontano uno stato di cose che Zygmunt Bauman definirebbe con tutta probabilità "religiosità liquida". Tuttavia tali generici vissuti rischiano di coincidere con la "liquidazione della religione", ovvero con la messa tra parentesi della dimensione storica e concreta in cui si vive la costitutiva apertura alla trascendenza della persona umana, a vantaggio di generiche considerazioni sulle percezioni soggettiva e psicologica di uno spirito Assoluto.
Anche dal punto di vista di un'analisi sociologica comparata dei dati non è possibile sostenere la tesi di una "religione all'italiana" sia in modo sincronico che diacronico. Nello specifico se si analizzano i dati

di una recente ricerca presentata negli Stati Uniti all'inizio del 2010 dalla Pew Research si può notare, in un'analisi sincronica dei dati sul medesimo tema e nel medesimo periodo, come non ci siano grosse differenze che possano sostenere la tesi di uno specifico dell'esperienza della Religione in Italia[9]. Dal punto di vista diacronico, rimanendo al caso italiano e ripercorrendo gli studi in materia degli ultimi dieci anni, si nota una certa consonanza di riflessioni e conclusioni[10].
Le cose non cambiano se l'ottica da un ambito macroscopico si trasferisce ad uno microscopico, così come mostrato nell'inchiesta sul mondo giovanile del 2008, condotta da Alessandro Castegnaro[11], dove si ribadisce quanto la Religione venga considerata poco importante nella vita delle persone intervistate[12].
Lecito quindi chiedersi se l'approccio diagnostico della sociologia basato sulle opinioni attorno alla Religione, che sfumano in una dimensione più psicologica quale quella del concetto di "religiosità", possa avere la pretesa di restituire la verità dell'esperienza concreta della Religione stessa e se l'invenzione di tale costrutto, basato solo su dati di gradimento, possa essere promettente per l'elaborazione di percorsi educativi che richiedono situazionalità e concretezza[13].
La pedagogia diversamente dalla sociologia, infatti, ha la pretesa di riflettere sull'esperienza concreta dell'educare in contesti precisi e situati[14]. Negli ultimi anni, infatti, al centro della riflessione pedagogica si è posto il complesso concetto di competenza[15]. Tale riferimento nasce dall'esigenza di riportare l'azione educativa nel suo orizzonte storico e situato: la persona competente, infatti, si dimostra tale nella concreta esperienza vitale a partire dal giudizio e dalla soluzione attiva di alcune situazioni ritenute problematiche. L'esperienza educativa e la sua conseguente riflessione non può, quindi, prescindere dalla manifestazione concreta della competenza personale nell'agire pratico dell'educando: per questo non è possibile riflettere in modo universale e aprioristico sull'educazione, basandosi sull'applicazione deduttiva di modelli di educazione precostituiti o cercare generalizzazioni a partire da dati basati sul gradimento. La teoria pedagogica, infatti, non può precedere la pratica educativa, ma ha con essa una relazione di circolarità virtuosa.
La competenza personale come *fine* dell'educazione richiede sempre un'analisi "in presenza" che parte dallo studio degli *scopi* che vengono utilizzati nel giudizio e nella soluzione di situazioni complesse e problematiche[16]. Questo significa che ci si può avvicinare all'esperienza concreta, analizzando elementi più ipoteticamente verificabili quali quelli delle *conoscenze* e delle *abilità.* Questi ultimi sono gli scopi e i mezzi entro i quali si transita per giungere al fine dell'agire competente. Nell'ambito dell'apprendimento, quindi, ogni analisi che ha per riferimento le conoscenze e/o le abilità rappresenta un avvio ad una dimensione più complessa che è quella della persona competente, che giudica e risolve situazioni concrete mediante i propri saperi. Studiare conoscenze e abilità è utile solo a condizione di poter fare una riflessione sulla competenza concretamente agita.
Rimanendo nell'ambito della nostra riflessione, la questione delle opinioni sulla Religione diviene in ambito pedagogico quella della competenza agita nella Religione Cattolica in un contesto esistenziale preciso e situato. Per poter avvicinarsi a tale pratica effettiva è necessario iniziare proprio dalle conoscenze e dalle abilità che emergono nell'ambito dell'IRC, con la consapevolezza, come vedremo, che esse sono elementi indispensabili ma non sufficienti per svolgere una riflessione che abbia per oggetto l'agire educativo situato.

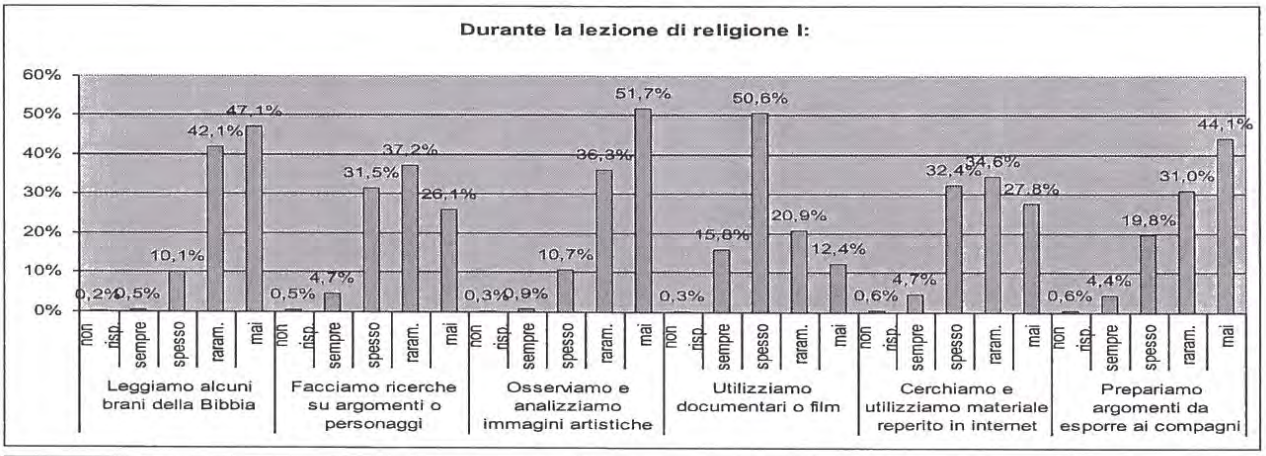
3. L'indagine sulle conoscenze del CQIA Bergamo. Una possibile soluzione all'opinionismo?

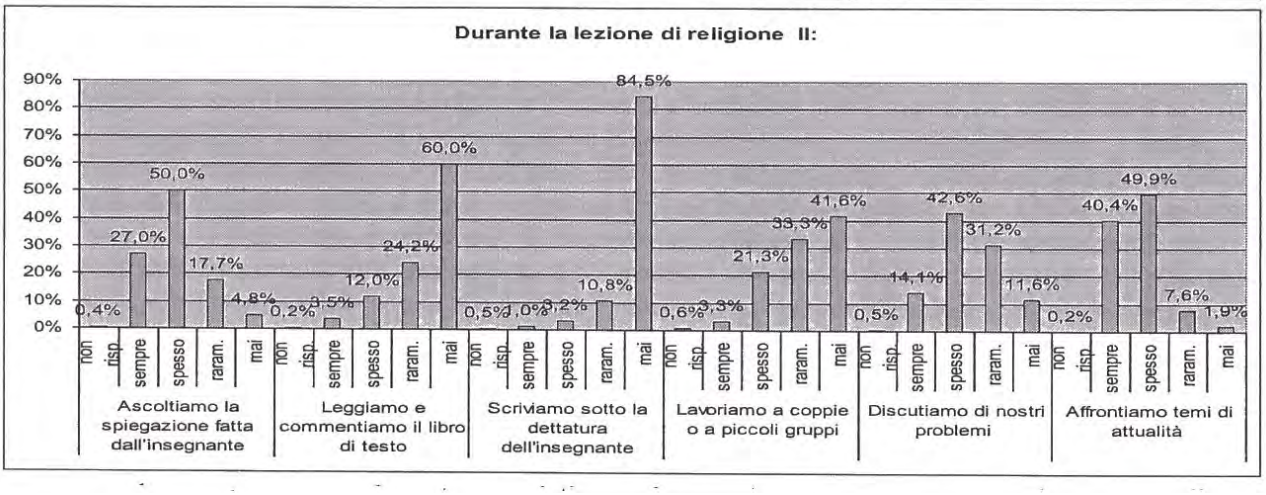
Con questi presupposti si è mossa la ricerca che è stata effettuata dal Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell' Apprendimento dell'Università di Bergamo svolta per conto dell' Ufficio Regionale di Pastorale della Scuola della Regione Ecclesiastica Lombarda nel 2011. L'obiettivo era quello di raccogliere, validare ed elaborare in maniera statistica i dati riferiti alle conoscenze e alle abilità di RC dopo cinque, otto, tredici armi di istruzione (sia nella scuola statale, sia nella scuola paritaria) nelle Diocesi di Bergamo, Como, Vigevano, Crema, Cremona, Mantova. A questo si aggiungeva l'intenzione di avviare un monitoraggio sistematico sugli apprendimenti di RC in modo analogo a ciò che avviene per le altre
discipline di studio (es. INVALSI); a questo fine i direttori degli uffici diocesani avrebbero dovuto stabilire stretti contatti con i rispettivi Uffici scolastici provinciali. Attraverso questo lavoro si sarebbe potuto avere a disposizione un modello di ricerca utilizzabile da altre realtà diocesane, anche a livello

nazionale, non solo per indagare le conoscenze e abilità di RC, ma anche per impiegare questi dati ai fini della formazione dei docenti. Inoltre si voleva attraverso un'attenta costruzione delle domande del questionari fare emergere quali strategie fosse necessario adottare per verificare e/o valutare conoscenze e abilità complesse come quelle tipiche della Religione Cattolica.

3.1. I limiti dell'espressione delle opinioni. Un caso concreto offerto dalla ricerca.

Una prima considerazione si può trarre dall'analisi complessiva delle domande che avevano come obiettivo quello di far emergere le strategie didattiche utilizzate durante le lezioni di Religione Cattolica.





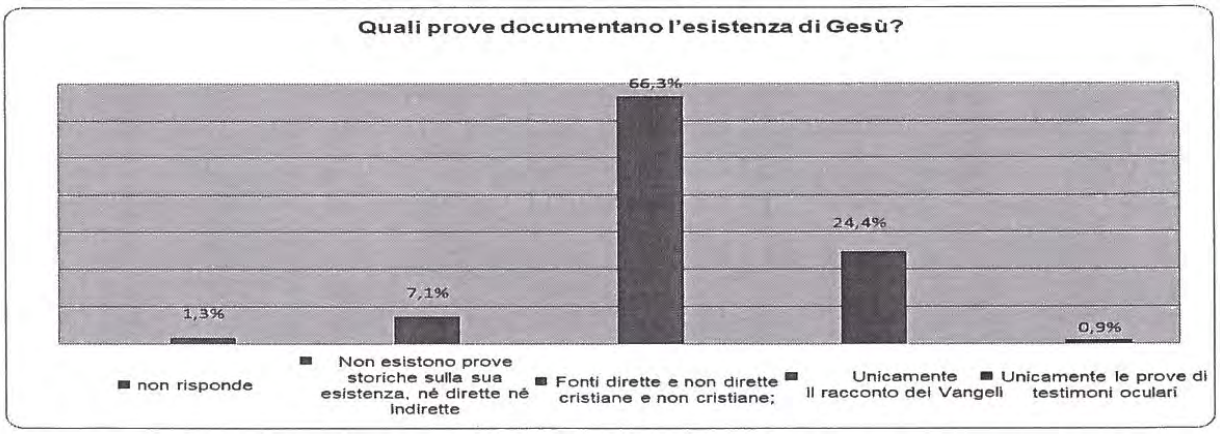
Da un semplice sguardo appare la sostanziale latitanza del testo Biblico all'interno delle lezioni di Religione cattolica, mentre la fanno da padroni, documentari e film, spiegazioni dell'insegnante. Rilevante appare anche la discussione di problemi di attualità e di questioni inerenti ai problemi degli alunni. Da questo quadro si potrebbe facilmente dedurre che le alternative della lezione di Religione Cattolica possano essere o il talk show o la spiegazione frontale. In fondo si confermerebbe la logica *dell' auditorium,* tipica della scuola italiana a discapito di una logica del *laboratorium*[17]. Basta osservare i dati relativi ai lavori di gruppo e alle ricerche su specifici argomenti che possono essere utilizzate come strumenti di una proposta più attiva durante la lezione. Secondo il senso comune una posizione che privilegia la frontalità nell'azione didattica, dovrebbe portare a minori risultati dal punto di vista delle conoscenze rispetto alle tanto pubblicizzate metodologie attive. I risultati della ricerca dimostrano, tuttavia, che ciò non accade. Infatti, strategie frontali mostrano di essere particolarmente utili per incrementare il bagaglio cognitivo degli alunni.

Ciò tuttavia non è in grado di dire nulla sull'effettiva penetrazione di tali conoscenze e abilità all'interno della dimensione vitale degli studenti. Infatti, se è vero che strategie "auditoriali" e frontali offrono una maggiore efficacia nei termini delle conoscenze, nulla sappiamo dell'effettiva competenza degli alunni nelle situazioni concrete. Non conosciamo, cioè, se gli alunni sappiano utilizzare tali conoscenze e abilità per giudicare e risolvere situazioni concrete e reali e se tali conoscenze e abilità possano essere

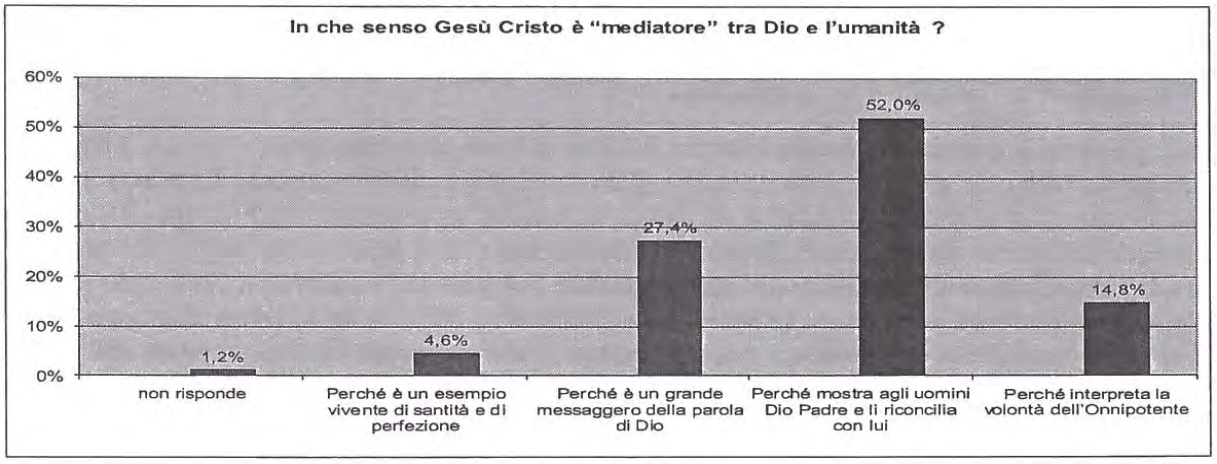
incrementate e rese più complete in modo autonomo, secondo i diversi contesti nei quali gli alunni si vengono a trovare.

3.2. Verificare nozioni e valutare conoscenze complesse sulla Religione? Il caso della ricerca del CQIA

Se ci si rivolge alle conoscenze le cose come si presentano? Innanzitutto scegliamo di definire con *informazione* ciò che non richiede grosse mediazioni riflessive diversamente dalla *conoscenza,* che nasce dalla composizione sintetica e riflessiva di diverse informazioni[18]. Proviamo a individuare due domande tra di loro confrontabili. Nella prima questione scelta, l'oggetto è relativo le prove storiche dell'esistenza di Gesù Cristo.



Sei intervistati su dieci rispondono a "colpo sicuro" che l'esistenza Gesù Cristo è testimoniata da una pluralità di fonti sia interne sia esterne al cristianesimo. Confrontando i dati con una domanda che aveva come obiettivo quello di fare emergere una conoscenza complessa (in che senso Gesù Cristo è "mediatore" tra Dio e l'umanità?) si può notare che la percentuale di coloro che rispondono esattamente scende di oltre il 10%. Da qui — e da altre domande — si può notare che nel momento in cui si transita dal regime meramente informativo a quello cognitivo si ha sempre una deflessione della risposta. Ciò testimonia che, in termini più generali, ciò che difetta negli studenti intervistati non è la presenza o meno di informazioni, quanto piuttosto una loro integrazione riflessiva. Pur essendo significativa la percentuale di coloro che rispondono esattamente (un intervistato su due), rimane da chiedersi se la spiegazione e la discussione fatta in classe possa essere sempre utile alla costruzione di conoscenze complesse o non si risolva nella trasmissione di semplici informazioni o nel confronto rispetto alle opinioni personali al riguardo.



A riprova di ciò, se si analizzano le risposte di quest'ultima domanda si noterà che, benché la risposta giusta[18] sia quella scelta da oltre il 50% degli intervistati, coloro che dissipano le loro risposte su altre risposte lo fanno in virtù di una conoscenza che ha degli elementi di verità. Il questionario, soprattutto per quanto attiene le conoscenze complesse, era costruito in modo tale che le risposte avessero tra di loro un lieve discrimine con livelli di precisione progressiva. Rimanendo al caso della domanda presa

come esempio, Gesù Cristo è stato anche un esempio vivente di perfezione, così come si può affermare che è stato anche messaggero della parola di Dio e interprete della volontà dell'Onnipotente. È indubitabile che la risposta corretta dal punto di vista dottrinale e teologico sia quella relativa al suo valore rivelativo. Tuttavia anche coloro che tra gli intervistati colgono elementi parziali, dimostrano di avere elementi di conoscenza.
Uno degli intenti della ricerca, come abbiamo avuto modo di anticipare, era quello di dimostrare che ogni qual volta si sceglie di elaborare strategie diagnostiche di tipo quantitativo si giunge a risultati che non permettono, da un lato, di dire nulla sull'effettiva integrazione vitale delle conoscenze e del loro utilizzo nel giudizio di situazioni complesse che esulano il contesto scolastico; dall'altro lato, non permettono di fare generalizzazioni sulla condizione giovanile in merito a temi diversi da quelli indagati. Nello specifico del caso in oggetto, non è dunque possibile a partire da questioni relative alle conoscenze e abilità, poter risalire alle reali motivazioni dei processi riflessivi e di sintesi operati da coloro che hanno risposto diversamente, così come non è possibile uscire dal regime "soggettivo" dell'opinione. Questo fornisce elementi per sostenere la tesi secondo la quale la verifica delle conoscenze e delle abilità, in quanto presunto elemento di oggettività all'interno del percorso di apprendimento, non sia in grado di restituire elementi che dimostrino in modo esaustivo l'effettiva integrazione a livello vitale e la competenza di giudizio in situazioni complesse. Ciò che può essere verificato è al massimo la presenza di mere informazioni nozionistiche, mentre per quanto attiene le conoscenze complesse — e non solo per la competenza - è necessario utilizzare strumenti di analisi misti, che prevedano metodologie sia di tipo quantitativo, sia qualitativo. Queste ultime devono poi essere elaborate non su protocolli di intervista che facciano emergere opinioni, ma devono prevedere la possibilità di fare emergere dagli intervistati le decisioni e le riflessioni che hanno portato a scegliere una data risposta piuttosto che un'altra. Il processo di tale ricostruzione dei percorsi razionali e decisionali che portano a conoscenze complesse può essere definito "certificazione" se, per quest'ultima, si intende etimologicamente *(certum-facere)* il "rendere conto delle decisioni che si sono messe in atto per raggiungere un risultato".

3.3. Il vero interesse della pedagogia nella creazione di situazioni di compito

In conclusione, se la ricerca di opinioni e di altro di diverso da quanto indagato, svolta con strumenti sociologici quantitativi non permette generalizzazioni, allo stesso modo anche il ricorso alla verifica di conoscenze mediante questionario non riesce a far emergere non solo un'immagine reale della competenza personale degli studenti, ma anche dell'integrazione personale e sintetica delle informazioni. Per fare ciò, nella ricerca del CQIA dell' Università di Bergamo, si sono elaborate domande che volevano verificare, da un lato, nozioni e, dall'altro conoscenze complesse e sintetiche frutto di un percorso di sintesi personale degli studenti. La comparazione tra questa tipologia di domande ha dimostrato che per quanto attiene le seconde lo strumento quantitativo di un questionario non è sufficiente a rendere ragione dei processi razionali e decisionali messi in atto per giungere a una risposta. Ciò che pare l'elemento peculiare della ricerca svolta dal CQIA è l'ipotesi secondo la quale non solo non è possibile procedere mediante questionario alla valutazione e certificazione delle competenze, ma che tale strumento risulta insufficiente anche nel fare emergere conoscenze e abilità degli studenti al termine del loro percorso di apprendimento. Si tratta di un'indagine, quindi, peculiarmente pedagogica in grado di andare oltre i limiti dell'utilizzo di ricerche sociologiche con finalità progettuali e prognostici. La raccolta dei dati, svolta durante l'analisi è quindi molto utile per creare percorsi di formazione degli insegnanti di RC, utili a creare situazioni di compito e di apprendimento nella situazione concreta che ricollochino conoscenze e abilità nell'ambito del "regno degli scopi" dell'insegnamento e non nel "regno dei fini". Per questo è possibile giungere ad alcune conclusioni sintetiche.
In primo luogo, il solo strumento quantitativo non offre possibilità di cogliere se non intuitivamente l'integrazione vitale dei saperi e la loro mobilitazione in altre situazioni complesse.
Secondariamente, il solo strumento quantitativo non è in grado di offrire elementi di riscontro oggettivo rispetto all'integrazione razionale delle diverse informazioni alle quali gli studenti possono attingere lungo il percorso scolastico e nelle interrelazioni extra-scolastiche.
In terza battuta, il solo strumento quantitativo non offre se non elementi di diagnosi rispetto al ristretto ambito delle nozioni e non può divenire strumento per dichiarazioni di prognosi, relativamente l'integrazione vitale, alle decisioni e riflessioni personali. Infatti, esso non offre indicazioni sulle

strategie/motivazioni di elaborazione razionale e sintetica delle informazioni, al più fornisce elementi non dissimili dalle opinioni, che non sono comprovabili rispetto alla realtà (si potrebbe dire il contrario di quel che si pensa per convenzione, costrizione, moda, senso di appartenenza, provocazione...). Può al più fornire indicazioni su nuclei concettuali deboli o fragili (diagnosi) da portare all'attenzione dei docenti non in modo assiomatico. Infine, è possibile fornire elementi di valutazione (e anche di verifica e di certificazione) solo sottoponendo, mediante strategie di tipo qualitativo, gli studenti a situazioni complesse e problematiche che siano ritenute da loro significative e utili. I dati diagnostici della sociologia possono fornire orientamenti per la selezione di tali situazioni ma ciò non può esimere il singolo docente da uno sforzo osservativo della propria concreta situazione di apprendimento. Ma quali prospettive si possono aprire in merito alla questione dell'etica?

4. Aperture pedagogiche: verso un'etica del dono

Donare, ricevere, ricambiare sono dimensioni della relazione interpersonale il cui legame è riconosciuto fin dalla mitologia classica[19],nonché ripreso attraverso l'intera tradizione cristiana che per suo tramite ha colto la relazione tra il Dio rivelato da Gesù e l'uomo che si dispone alla fede in Lui, pur con accentuazioni variabili nel corso del suo sviluppo[20]! Il merito dell'etnologia del Novecento è stato di individuare e documentare la loro inestricabile presenza presso quei regimi di scambio che hanno costituito la cornice del sistema economico di molte società arcaiche e che in forme più o meno marginali resistono in quelle moderne.
L'intento della presente esposizione è di svolgere una ricognizione delle principali acquisizioni della ricerca sociale circa il tema del dono e quello emergente in riferimento ad esso del debito: il profilo più evidente dell'elaborazione socio-antropologica del dono è che quest'ultimo viene colto non come pura spontaneità — una propensione presente invece in percorsi filosofici che sembrano ricercarne l'essenza a monte dell'esperienza - bensì come esigito da un vincolo, identificabile nella coesione del sistema di cui donatore e donatario sono parte. Il darsi del dono nella forma dell'obbligo suscita la domanda circa l'origine e la natura di un tale debito, avvertito tanto dal donatore nel dare quanto dal donatario nel ricevere e ricambiare; in particolare l'obbligo di donare rinvia al debito come ad una questione originaria e pertanto fondamentale.
Sotto il profilo metodologico la ricognizione svolta si limita al campo delle discipline sociologiche ed etnoantropologiche, facendo particolare riferimento al filone di studi sul dono inaugurato da M. Mauss[21],poi ripreso, criticato ed approfondito da autori diversi ma soprattutto nell'ambito del MAUSS[22]; tale approccio si configura come una *sociologia morale ed economica costruita su una consistente mole di materiale etnografico, indagato secondo un metodo comparativo*[23]. A motivare tale scelta sono anzi tutto le limitate competenze di chi scrive, tali da non possedere un sufficiente sguardo panoramico sull'insieme delle scienze sociali che possano essersi occupate del dono[24]; si è deciso così di prendere in esame quella letteratura sociologica che in modo dichiarato e con intento sistematico indaga il tema a partire da una rigorosa quanto cospicua raccolta di materiali frutto di osservazione empirica. In secondo luogo il filone di studi selezionato ha posto sull'argomento basi così solide che non vi è autore che, anche in altri ambiti disciplinari ed in prospettiva critica, si sia sottratto al confronto con esse. Infine una sociologia che colga il fenomeno sotto il profilo morale ed economico mostra una spiccata affinità con la collocazione tradizionale della problematica ambientale — di cui si abbozzerà una lettura in termini di dono - propria dell'etica teologica.

4.1. Dono e debito: alcune recenti prospettive

4.1.1. La teoria di M. Mauss

L'elaborazione di una teoria del dono da parte di Mauss si fonda su materiale etnografico elaborato agli inizi del Novecento e riguardante per lo più popolazioni delle coste del Pacifico, con l'intento però di allargare lo sguardo ad altre culture arcaiche ed anche all'età contemporanea alla ricerca di costanti significative. A muovere l'autore è un *interesse di archeologia economica,* sull'ipotesi della non esistenza di uno stato di natura in economia riducibile ad un immediato e spontaneo scambio di beni, come invece prospettato dalle teorie economiche evoluzioniste di inizio Novecento.
Mauss perviene ad una triplice osservazione: l'assenza degli individui ed il primato delle collettività (clan, tribù, famiglie) quali attori di scambi e contratti; oggetto degli scambi sono non solo beni d'uso ma anche — e con maggiore rilievo — prestazioni (feste, banchetti, alleanze militari, matrimoni); la contrattazione, che pure esiste, è un momento specifico ma non esaustivo né prioritario di un sistema più allargato di prestazioni e contro-prestazioni percepite come altrettanti obblighi. In conseguenza di ciò l'autore afferma l'esistenza di veri e propri *sistemi di prestazioni totali operanti quali cornici di ogni scambio economico*[25]*?*
Quale sia la forza vincolante capace di generare tali obblighi costituisce l'interesse prioritario dell'autore, che si rivolge a tal fine alle indagini etnografiche condotte tra i Maori[26]. Lo scambio dell'oggetto da un donatore ad un donatario vi avviene senza che ne sia prefissato il valore; il donatario è tenuto a sua volta a donare l'oggetto ad una terza persona, la quale sarà impegnata a ricambiare il dono ricevuto con un altro bene; questo stesso bene andrà offerto dal primo donatario al primo donatore, secondo uno schema A=> B =>C=>B=>A
Che cosa spinge i diversi attori a donare, ricevere e ricambiare? Nell'ipotesi di Mauss è lo *hau,* la forza della cosa donata costantemente presente in essa, che chiede di tornare al luogo di origine (il donatore, il suo clan, la sua foresta)[27].Ogni bene infatti porta in sé lo spirito del donatore, per il quale *la cosa donata non è inerte ma esercita una presa su chi la riceve;* tale potere sarà di segno positivo o negativo, a seconda che il donatario B doni a sua volta (ricevendo un potere sull'ulteriore donatario, C), oppure trattenga per sé il bene (in tal caso lo *hau* esprimerà sul suo sequestratore una presa negativa, che lo potrà indurre alla restituzione del bene come anche condurlo alla morte).
Mauss pone così in evidenza la natura simbolica dell'azione sociale concreta, ed in particolare quella "equivalenza tra dono e simbolo" per la quale — espliciterà A. Caillé chiarendo il pensiero maussiano - il dono non si risolve nella cosa data e nel suo passaggio di proprietà, ma implica un *legame che si articola sui registri di obbligo e libertà, interesse e disinteresse*[28].Tale legame non si esaurisce con la restituzione del bene al donatore, ma è fecondo socialmente nella misura in cui transita ad altri. Si chiarisce qui il ruolo, apparentemente non funzionale o almeno enigmatico, della terza persona (C) che riceve a sua volta dal donatario B:

> non esiste una «terza persona», ma due persone che si trovano, una a monte e l'altra a valle di B. L'informatore non ha aggiunto un terzo a una coppia di due; si è attribuito all'inizio una persona B alla quale ha aggiunto una coppia di due.[29]

L'individuo è caratterizzato come il luogo di transito, o di flusso, di beni scambiati ed in ultima istanza di legame; solo a condizione di riconoscere il singolo uomo come donatario e donatore può sorgere quel *"sistema di prestazioni totali" che è il sociale,* il quale si rivela in grado di rendere coesa la comunità integrando livelli diversi di relazioni all'interno come all'esterno della stessa. Lo dimostra la percezione che gli indigeni della Nuova Caledonia hanno delle feste con i loro rituali di scambio, simili "al movimento dell'ago che serve a unire le parti della copertura di paglia per farne un solo tetto"[30]. Lo dimostra ancora di più il caso del *kula* studiato da B. Malinowski presso i Trobriandesi, un sistema circolare di scambio di beni e prestazioni tra tribù diverse, secondo regole rigorose che prevedono un duplice flusso di oggetti simbolici in direzioni opposte, costante quanto al tipo (e valore) di bene scambiato; anche nel caso del *kula* non si ha la reciprocità duale dello scambio A <=> B, bensì la sequenza lineare e transitiva A => B => C e C=>B=>A con una certa accentuazione dell'obbligo di ricevere[31].

Nell'ambito del *kula* si svolgono anche contrattazioni e compravendite, che però non costituiscono né lo scopo del viaggio né l'essenza fondamentale del sistema. Naufraga qui l'ipotesi evolutiva del passaggio da un'economia di natura fatta di scambi spontanei ad un sistema di mercato più complesso e mediato dalla moneta: lo *scambio mercantile è già presente ma insufficiente a fondare un sistema di relazioni sociali,* al cui scopo serve con più efficacia un'economia di dono.
Si può già cogliere la portata della teoria di Mauss, che a partire dall'indagine sui vincoli morali, economici e giuridici presenti in determinate culture elabora — pur con qualche imprecisione espositiva - un embrionale paradigma sociologico che rende conto al contempo della presenza di un'economia del dono a fondamento del legame sociale, e della motivazione che spinge i diversi attori a donare rintracciata in un *interesse originario a creare ed incrementare il legame sociale.*
In certi casi il dono rituale esprime anche un interesse all'affermazione di sé del donatore, come nel caso del *potlàc* studiato da Mauss a proposito dei nativi del Nord-Ovest d'America: qui *il dono si carica di tinte agonistiche,* esprimendo una rivalità nel donare e ricambiare che impone ai capi l'obbligo di spartire e distribuire le loro ricchezze, di ricevere onorando così il prestigio dell'altro ed accettando il confronto con lui, di ricambiare inviti e distribuzione di beni con un incremento calcolato in una misura che va dal 30 al 100 %. Caratteristica del *potlàc è* la propensione alla distruzione di ricchezza come atto ulteriormente capace di significare il prestigio del capo-donatore[32].
Lo spirito del dono, nello *hau* come nel *kula* e nel *potlàc, è* quello di creare un flusso di legami che attraversa i singoli e determina un sistema sociale di prestazioni e contro-prestazioni; il dono diviene così impegnativo e vincolante per chi lo riceve, che si trova nell'alternativa di accogliere e trasmettere con fiducia l'offerta di un legame, oppure di trattenere per sé il bene scambiato destinato così a trasformarsi in un veleno mortale [33].

4.1.2. II paradigma del dono

La teoria di Mauss conosce qualche ripresa critica per poi cadere nell'oblio per alcuni decenni, fino ad essere ripresa in modo sistematico nell'ambito del MAUSS. La principale ripresa critica è quella operata dal già citato C. Lévi-Strauss, per il quale nelle dinamiche di dono e contro-dono sarebbe operante un solo obbligo, quello di scambiare, non già tre; in questo modo l'autore sembra non distinguere tra scambio cerimoniale e mercantile, generalizzando l'idea di scambio con il forte rischio di ricadere proprio in quell'orizzonte economicista al quale lo strutturalismo intenderebbe invece opporsi[34]. Esplicitamente volte ad integrare il dono in un'economia mercantile fondata sulla ricerca dell'utile individuale sono teorie anche tra loro molto diverse, come l'antropologia economica formalista e quella marxista[35].
È A. Caillé a trarre dalla teoria maussiana un *paradigma del dono che definisce "terzo" rispetto all'individualismo ed olismo metodologici:* nella prospettiva del dono il sociale non può identificarsi semplicemente con l'intrecciarsi ed il sommarsi del calcolo utilitario compiuto dai singoli individui, né darsi come una precedenza ed eccedenza della totalità rispetto alla somma delle sue parti. Caillé assume la lente dell'interazionismo simbolico per mostrare come la genesi del sociale non stia nell'interesse individuale né in una totalità preesistente, bensì nell'interazione effettiva di uomini concreti[36]. La struttura di tale interazione è quella della rete, rispondente ad un punto di vista "orizzontale ed immanente" sul sociale[37]: il concetto di rete coglie il darsi di un legame tra soggetti che si esprimono in esso al contempo *necessariamente* (l'obbligo di donare esigito dal permanere all'interno di tale legame) e *liberamente* (la decisione di donare, ricevere, ricambiare o rifiutare lo scambio). Un tale modello rende ragione dell'apparente opposizione di obbligo-gratuità, che pure attraversa in modo inequivocabile ogni sistema sociale: la ricerca della gratuità che caratterizza il legame sociale come esperienza di alleanza passa necessariamente attraverso il reciproco riconoscimento nella forma del dono dato e ricambiato.
Rispetto alla struttura tradizionale della rete, Caillé introduce una dimensione simbolica individuando ciò che vi circola attraverso, la forza che le conferisce valore, il suo profilo trascendente: tale *forza è la speranza, fiducia, fedeltà all'alleanza tra esseri umani, significata nel legame, e capace di conferire ad esso il fondamento e la prospettiva. È* l'asse temporale su cui si svolge l'esperienza del dono a consentire di cogliere adeguatamente questa dimensione: specifico del dono è la non contemporaneità dello scambio, ossia il differimento del momento in cui ricambiare. *L' opening gift,* il primo dono, si dà nell'attesa di essere ricevuto e non con la pretesa che lo sia; esprime fiducia nella possibilità che l'altro riconosca il

legame, ed in questo senso è anche un rischio da correre. La "definizione modesta" del dono prospettata da Caillé ha come bersaglio polemico la pretesa di Derrida di un dono puro ed incondizionale: donare è

> offrire senza attendere una restituzione determinata. [...] Non significa non attendere niente del tutto, agire senza motivazione e senza obiettivo, senza un perché (senza *weil)* e senza un per che cosa (senza *um zu).* È semplicemente, per dirla con Derrida, accettare una differenza. Esporsi alla possibilità che quel che viene restituito differisca da quel che è stato dato, sia restituito ad una scadenza sconosciuta, forse mai, sia dato in cambio da altri che quelli che avevano ricevuto o non sia restituito per niente. Una simile caratterizzazione del dono non è artificiosa. Non ricerca un'essenza eterna e atemporale del dono. Si limita ad affermare che il dono esiste non appena sia accettata la possibilità di una mancanza di reciprocità, e non appena tale accettazione costituisca il segno sufficientemente non equivoco della generosità e del disinteresse?[38]

In questo modo Caillé può rendere ragione dell'altra apparente contraddizione, tra interesse e disinteresse; esiste un *interesse fondamentale con cui si dona, ed è l'attesa di riconoscimento e la fiducia* con cui ci si apre all'altro nell'edificazione del legame sociale; tuttavia il registro dell'azione sociale con cui ci si apre all'altro o si accoglie l'altro non può che essere il disinteresse, ossia la rinuncia a considerare l'altro unicamente in relazione al proprio utile individuale.
La pretesa di Caillé di far valere il paradigma del dono come l'unico capace di interpretare adeguatamente la realtà sociale è fondata sulla possibilità che esso offre di determinare *1' "incondizionalità condizionale" che struttura il legame ad ogni livello.* La provocazione presente nelle antitesi obbligo-gratuità ed interesse- disinteresse è raccolta nell'elaborazione di una teoria che non sacrifica ideologicamente l'uno o l'altro dei due termini, ma che sa comporli rendendo ragione della loro presenza effettiva nelle dinamiche sociali. Se è vero che l'aggettivo qualifica il sostantivo, incondizionalità "condizionale" significa che il soggetto è posto fin dall'inizio all'interno di un legame, di "un'alleanza virtuale" (profilo condizionale), ma il riconoscimento e la realizzazione effettiva di tale legame o alleanza non può che avvenire a partire da una fiducia incondizionale[39].
Affermare l'incondizionalità condizionale del legame sociale consente di porne in evidenza due aspetti: il dono che in esso circola non è riducibile al gesto irrazionale e privato, sostanzialmente privo di regole (condizioni) e collocabile unicamente nell'ambito delle relazioni affettive; ogni forma e livello di legame sociale si realizza a partire da un tratto incondizionale, anche allargando lo sguardo da quei contesti in cui il dono costituisce un registro visibile ed esplicito a quegli altri operanti scambi mercantili, che presuppongono comunque un'alleanza fondamentale che investe nello scambio anche in termini di fiducia[40].

4.1.3. Lo stato di debito

Donare, ricevere, ricambiare, oltre che momenti della circolazione del dono costituiscono altrettanti luoghi di generazione di un debito; che *ricevere* un dono susciti un debito è l'affermazione più intuitiva che si possa svolgere in proposito; anche il *ricambiare* non può che confermare il debito contratto (non ricambiando a sufficienza) o re-istituire un debito nell'altro (ricambiando più di quanto si è ricevuto). Come il dono dunque anche il debito si muove dischiudendo legami di diversa qualità: essenzialmente positivi o negativi, a seconda della qualità del debito e del suo posizionamento in sé o nell'altro. Resta da considerare il debito in rapporto al *donare:* non al dono dì chi sta a sua volta ricambiando, bensì al dono primo; è la questione di un debito originario, che invoca un significato altro rispetto alla trama dei rapporti sociali orizzontali, e che solo una riflessione etica aperta al trascendente può pensare in termini significativi.
Il concetto di debito, ancora una volta *al pari del dono, attiene alla relazione* e non all'individuo. Ciononostante J.T. Godbout può parlare di un debito "unilaterale" facendo riferimento ad una percezione individuale che non ha riscontro da parte dell'altro[41] esso può essere positivo (A ritiene di aver ricevuto da B più di quanto non gli abbia dato), nella forma di una gratitudine non riconosciuta, o negativo (A ritiene di aver dato a B più di quanto non abbia ricevuto) assumendo la forma di una superiorità di prestigio rispetto all'altro o della vittimizzazione di sé rispetto all'altro. Con tale percezione del soggetto non solo lo psicologo ma anche il sociologo deve avere a che fare, esaminando l'esistenza di relazioni asimmetriche o addirittura quasi a senso unico; lo "stato di debito" riguarda anzi tutto la sfera del sentire[42].

Dal punto di vista delle scienze sociali risulta prioritario far emergere al di là dell'intenzione e della percezione dei singoli attori quei *significati obiettivi inscritti nella condizione di debito,* in parte interpretati in modo differente a seconda delle diverse culture, in parte però capaci di esprimere un senso costante della relazione umana e sociale; in entrambi i casi, a determinarne il significato è — come per il dono — la collocazione all'interno di un quadro di legami strutturati secondo una certa idea di scambio di beni.
La condizione del ricevente offre la più immediata comprensione del debito come senso di dipendenza dal donatore quanto al possesso del bene o della prestazione ricevuta. Emerge subito la conferma dell'ambivalenza del dono riflessa in quella del debito: per un verso questo attesta il primato del donatore (cui *si deve* l'iniziativa), per altro verso testimonia il potere conferito al donatario, non potendo il dono predeterminare la risposta del ricevente; se il donatore costringe l'altro a prendere posizione, a fare i conti con il dono ricevuto ed eventualmente a riconoscersi dipendente, al contempo egli nel donare fa esperienza del rischio, della scommessa, aprendosi all'altro con fiducia e nella speranza di essere riconosciuto (con anche la possibilità del rifiuto). Quello del donatore è, sì, un potere, ma un potere debole se si può ricorrere ad un quasi-ossimoro. *Il dono genera così una reciproca dipendenza,* ad interpretare la quale molto vale l'intenzione donante e ricevente: quella del dono e del debito è dunque fin dall'inizio una questione etica.

4.1.4. Debito negativo

Fin dal primo dono si individua la possibilità del suo fallimento in ordine all'alleanza con l'altro: si aprono infatti le possibilità di un debito negativo (1) o della negazione del debito stesso (2).

(1) *Il debito negativo consiste nella condizione di dipendenza in cui il donatore ha posto il donatario: è* il dono che si impone, mosso non da gratuità ma dalla ricerca di una posizione dominante nel rapporto. A volte tale attitudine negativa si esprime nel contesto di scambi di doni molto strutturati, nel quale a pesare è la sproporzione di valore del dono rispetto a quanto il donatario potrà presumibilmente ricambiare; il caso del *potlàc* agonistico è tipico al proposito[43]; anche nella relazione genitori-figli può accadere che i primi facciano pesare le loro fatiche sui secondi mediante processi di vittimizzazione di sé per condizionare le loro scelte[44].

(2) La *negazione del debito* può assumere figure diverse. Può accadere che non si riconosca la gratuità con cui il donatore ha agito e si sequestri il dono per sé, senza ricambiarlo né farlo circolare, con l'idea che *quanto ricevuto sia dovuto;* può trattarsi di patologica apatia oppure di un difetto educativo circa la capacità di riconoscersi in debito e di esprimere gratitudine[45]. Può anche accadere però che intenzionalmente si rifiuti il dono, per *fuggire l'offerta di legame da parte del donatore;* a volte il mancato ricevente intuisce l'intenzione del donatore di imporre con il dono una relazione di dipendenza (come nell'antichità ammonivano i ripetuti richiami ai sovrani affinché non accettassero doni, e come la legge ancora oggi esige per i pubblici funzionari); a volte invece egli non intende accogliere un legame impegnativo in termini di gratitudine e fiducia attese, percependo in esso una diminuzione delle proprie possibilità di realizzare un'esistenza soddisfacente.

Una forma più raffinata di debito negato è quella che prevede comunque l'accettazione del bene: in questo caso si tratta di *sdebitarsi immediatamente eliminando con il fattore-tempo l'eventualità del legame,* mediante un dono il più possibile equivalente oppure la corresponsione di un valore condiviso quale è la moneta. In questo modo si evitano il rischio e l'indeterminazione impliciti in una relazione fiduciale, preferendo la certezza di un non-rapporto o di un legame a bassa tensione quale quello tra acquirente e venditore mediato dal terzo che è la moneta; anche in questo caso chiudere subito la partita consente nell'immaginario del compratore di poter disporre di maggiori possibilità alternative quanto alla propria esistenza.

> Nel quadro del modello mercantile della equivalenza, il debito è, quasi per definizione, qualcosa di cui ci si deve liberare. [...] La libertà moderna è essenzialmente l'assenza di debito. La coppia costituita dall'individualismo e dalla economia neoclassica cerca di fondare l'etica del comportamento dell'uomo privo di qualsiasi debito verso chicchesia. Il che fonda la rivendicazione di questa teoria di essere riconosciuta come il discorso sulla libertà.[46]

In questa prospettiva la dominanza di relazioni mercantili significa la morte del legame, o almeno l'incapacità di dargli senso e fondamento: è evidente che *lo spirito del mercato non può fondare l'esperienza del dono,* mentre si può affermare il contrario; in ogni caso esso denota un marcato disimpegno nel

legame, come accade per la prostituzione o per i matrimoni all'atto dei quali già si predispongono documenti che ripartiscono dal principio competenze ed oneri dei due partner[47].
Al di là di tale incapacità fondativa e per *evitare il rischio di letture aprioristicamente negative della mediazione contrattuale e monetaria,* occorre però riconoscere a queste ultime anche un ruolo positivo: definendo limiti di tempo e di risorse scambiati, esse offrono la possibilità di un legame sia pure non duraturo tra persone che certo non si devono null'altro, ma che intanto hanno investito la loro fiducia nel reciproco accordo; ciò consente anche ulteriori possibilità di legame, laddove un approccio in termini di dono puro ed incondizionato avrebbe inibito all'origine una tale possibilità. Ancora, in una società complessa il legame regolato da contratto costituisce un argine alla degenerazione perversa del dono che intende creare dipendenza ed umiliazione, garantendo al soggetto ricevente quella libertà che costituisce l'unico presupposto del dono buono[48].

4.1.5. Debito positivo

Il potere del dono riuscito, non perverso né pervertito, consiste nella creazione di un legame; ciò accade quando il ricevente accoglie il dono con *gratitudine, ossia l'attitudine chi riconosce nel dono un atto compiuto con gratuità,* un'incondizionata offerta di fiducia nei propri confronti. In una "economia della gratitudine"[49] sentirsi in debito significa nel medesimo tempo sapere di dover qualcosa al donatore e dunque l'implicito riconoscimento del suo interesse, ed attestare che si tratta di un interesse buono, non avvelenante il dono in quanto disinteressato alla ricerca di un utile individuale. Da una parte quindi il debito positivo indica l'affidabilità del dono inteso in quanto tale, senza dover ogni volta acconsentire al sospetto che chi dona ricerchi un utile nascosto[50]; dall'altra mette in discussione l'idea astratta di un dono puro e spontaneo, destinata a sancirne l'impraticabilità negando così una parte significativa dell'esperienza di legami umani.
Il debito positivo è reciproco dal momento in cui entrambi i soggetti riconoscono qualcosa di dovuto all'interno della relazione che pertanto si configura come un legame[51] La condizione di *debito reciproco diviene l'asse su cui si ricolloca continuamente ed in modo asimmetrico l'equilibrio* — meglio, il disequilibrio - dinamico del legame stesso[52]. Il debito positivo circola con il dono fin dall'inizio, certificandone la ricezione, prospettando ancora un nuovo tempo per l'ulteriore dono; costituendone in ultima analisi la tensione motivazionale.
È l'indebitamento reciproco positivo, ossia il senso di gratitudine circolante, a *rendere il dono fecondo per la crescita personale e sociale.* Il dono di A a B, generando in B un debito di gratitudine che costituisce B come potenziale nuovo donatore, è anche il dono che A fa a C di B come donatore, nella misura in cui B liberamente acconsenta a far circolare il debito positivo di gratitudine. La fiducia riposta nell'altro e la gratitudine con cui la si accoglie costituiscono l'indebitamento positivo comune alla base del legame sociale.

4.1.6. Dal terzo al primo

È mediante il coinvolgimento di un terzo che si profila più nitidamente la dimensione sociale del legame, e probabilmente anche la possibilità di comprendere più autenticamente la natura del legame in sé: non c'è legame fecondo infatti che non sia aperto ad un terzo. Che le società arcaiche in cerca di coesione impongano lo scambio di doni con un terzo è dunque comprensibile, data la possibilità di accedere in questo modo ad un sistema sociale.
Il debito verso il terzo sancisce definitivamente per il soggetto *l'uscita dalla logica della reciprocità* e del mero scambio, prendendo coscienza di dovere ad altri l'offerta di legame del donatore che è la condizione di possibilità stessa della propria esistenza. Si tratta di ciò che M. Anspach definisce come "l'assoluto della coppia", e cioè il metalivello della relazione attraverso il quale il circolo deve passare[53]: la sua dimenticanza segnerebbe la regressione ad un legame solamente duale in una sorta di autoreferenzialità della coppia, tentata ed al contempo resa schiava dalla ricerca di un punto di equilibrio stabile definito in due (non proprio un contratto, ma pur sempre un tacito accordo). Che di equilibrio stabile non possa trattarsi è chiaro a partire da ciò per cui ci si sente in debito, ossia il legame nel quale si è riconosciuti in modo gratuito ed incondizionato e non per una determinata funzione sociale). Alcuni cenni sociologici al rapporto intergenerazionale ed alla realtà del volontariato mostreranno in atto il transito del dono verso il terzo e la corrispettiva ricollocazione del debito.

Nel caso della *relazione famigliare intergenerazionale* la circolazione dei doni è evidentemente unidirezionale dai genitori ai figli nel senso delle generazioni future: il debito contratto da B avendo avuto da A la vita, l'educazione, la vicinanza nella crescita, l'aiuto alla nascita dei nipoti, si traduce nel dono fatto a C ossia ai figli, a favore dei quali si intenderà ricambiare quanto ricevuto. Tranne i casi di trasformazione del debito in negativo secondo strategie di colpevolizzazione-vittimizzazione, l'intenzione dei genitori è di donare ai figli nell'attesa che questi mettano a frutto quanto ricevuto, imparando a loro volta a donare[54]. Dal momento che l'esperienza familiare non può pensarsi come semplicemente residuale o irrazionale in un orizzonte di incomunicabilità tra socialità primaria e secondaria[55], è evidente che le osservazioni appena svolte illuminino già il tema del debito positivo verso terzi, come capace di fondare un legame che si sviluppi secondo il registro dell'incondizionalità condizionale. Peraltro la percezione di uno stato di debito nei confronti di attori sociali terzi è in generale più presente nella società occidentale contemporanea di quanto non si pensi[56].
Anche il settore del *volontariato, definito ormai tradizionalmente come terzo settore* rispetto a stato e mercato, non può essere ridotto ad un'anomalia all'interno di un sistema regolato su di una razionalità utilitaristica, esprimendo al contrario in sé, in modo assai più intensivo e strutturato, un'istanza di gratuità presente in gradi diversi a tutti i livelli del vivere sociale[57]. È significativo che sia soprattutto la sociologia economica ad occuparsene, rintracciando in esso un particolare nodo di rapporti su più livelli, sviluppati ora secondo il registro della condizionalità (per l'organizzazione interna, cui tuttavia si aderisce su base spontanea) ora secondo quello della dedizione incondizionale verso altri.
A caratterizzare il volontariato è ancora una volta la percezione di un debito nei confronti di altri, la cui peculiarità in questo caso è di essere per lo più sconosciuti al donatore[58]; *L'agire nell'ambito del volontariato radicalizza la figura del terzo* che in questo caso non può essere conosciuto singolarmente prima del legame e quindi non può esigere alcun obbligo nei confronti del donatore; talvolta anzi nell'ambito del volontariato il donatario è una figura che — almeno a livello di stereotipo sociale — sembra non dover meritare nulla ed anzi è percepito come portatore di un debito negativo per aver sottratto qualcosa ad altri[59].
È in quest'ultimo caso che il volontariato sembra offrire una qualificazione teoreticamente più interessante del debito positivo, smascherando l'ipocrisia di certe forme sociali del dono ed additando il rischio di un assorbimento del medesimo entro un paradigma sostanzialmente utilitarista: il pericolo di autoreferenzialità del dono duale che non transita ad un terzo rischia di ritornare nella forma più sottile del volontariato limitato a coloro che meritano attenzione per qualche affinità con il donatore; sullo sfondo è dato di scorgere il possibile limite della carità dell'uscio di casa, dell'amore per gli amici che costituisce solo un parziale profilo del paradigma sociale del dono.
Lo stato di debito percepito nei confronti di un soggetto sconosciuto e magari lontano (culturalmente, moralmente), che diviene terzo entrando nella circolazione, attesta una verità profonda del dono fino ad ora intuita e messa tra parentesi: si tratta del *debito originario, la condizione che muove il primo donatore a donare per la prima volta* nella consapevolezza di dovere ad altri il fatto di esistere e la qualità della propria esistenza. Tale condizione è chiara sotto il profilo storico-biografico, dal momento che ogni primo dono di ciascun donatore è preceduto dalla ricezione del dono d'altri; sotto il profilo trascendentale invece resta aperta la questione a riguardo di che cosa sia originariamente dovuto e perché: è qui invocata una parola `altra' che possa offrire un fondamento ultimo all'esperienza del dono e del legame che esso attiva.

5. Azione umana, desiderio ed educazione

In sede di conclusione è possibile quindi raccogliere alcune indicazioni sintetiche che permettono di confermare la tesi secondo la quale il desiderio umano invoca una riflessione pedagogica che abbia il suo fuoco nell'azione umana[60].
Innanzitutto va segnalato che quanto proposto sulla teoria del dono ha il merito da un lato di mettere in evidenza la costitutiva fragilità umana, il suo *essere-per-la-morte* di derivazione Heideggeriana. Inoltre ha pure il merito di segnalare l'importanza di mostrare la necessità di un alto profilo virtuoso dell'educatore e di mostrare come esso debba avere un'intenzionalità educativa purificata da interessi diversi da quelli dell'altrui bene. Segnala infatti il fondamento etico dell'impresa educativa, la sua necessità esistenziale, ontologica ed antropologica. Tuttavia in *Totalità ed Infinito*, Lévinas coglieva come:

«il desiderio metafisico tende verso *una cosa totalmente altra. [...1* Alla base del desiderio comunemente interpretato starebbe il bisogno; il desiderio contrassegnerebbe un essere indigente e incompleto o decaduto dalla sua grandezza. [...1 ma così non potrebbe neppure sospettare che cosa sia il veramente altro. [.. .] I desideri che possono essere soddisfatti assomigliano al desiderio metafisico solo nelle delusioni della soddisfazione o nell'esasperazione della non-soddisfazione. [...] il desiderio metafisico ha un'altra intenzionalità — desidera ciò che sta al di là di tutto quello che può semplicemente completarlo. [.. .] L'alterità, l'eterogeneità radicale dell'altro è possibile solo se 1' Altro è altro rispetto ad un termine la cui essenza consiste nel restare al punto di partenza, nel servire da *ingresso* alla relazione, nell'essere il Medesimo non relativamente ma assolutamente. [.. 1 L'assolutamente Altro è Altri. Non è sul mio stesso piano. La collettività nella quale dico "tu" o "noi" non è un plurale di "io". Io, tu, non si tratta qui di individui di un concetto comune. Né il possesso, né l'unità del piano, né l'unità del concetto, possono legarmi ad altri. Assenza di una patria comune che fa dell'Altro lo Straniero; lo Straniero che viene a turbare la mia casa. Ma Straniero significa anche il libero. Su di lui non posso *potere*»[61]

In questi passi tratti dall'autore francese, è possibile notare come l'irriducibile orizzonte etico della relazione all'altro comporti la necessità di un riferimento a un terzo[62]. Un più accorto esame fenomenologico infatti permette di evincere che l'alterità storicamente data nella sua e nella mia povertà, ovvero colui che è fragile *come me* (il Medesimo) che incontro concretamente, rappresenta l'ingresso a una dimensione più ampia che è quella che include l'Altro, oggetto del desiderio metafisico. Dunque la relazione educativa non è solo la cura di un "io" nei confronti di un "tu" ma è sempre un accesso in cui si deve fare i conti con un Assoluto sia rispetto al "tu" sia rispetto all' "io". Così, in termini pedagogici, la relazione all'altro non è solo relazione — o meglio *rapporto* — con un altro concreto ma è sempre rimando all'Assoluto mio e suo, un continuo aprirsi al dover essere suo e mio. Poiché l'assoluto, come ricorda Lévinas, è *totalmente Altro*, le singole alterità storiche, per quanto importanti e determinanti per la mia realizzazione personale, non compiranno mai pienamente il mio desiderio metafisico. Per usare termini ormai familiari, la cura dell'altro non sarà mai pienamente *cura sui*.
Inoltre, la presa in carico dell'altro nella sua condizione di fragilità, il rievocare e con-sentire la propria mortalità in quella altrui, la vicinanza empatica, l'ascolto attivo e accorto, sono tutte condizioni che mettono in rilievo il valore dell'altro ma non sono condizioni sufficienti affinché si possa dire che si sta educando in una relazione con l'Assoluto dell'Alterità. Fanno parte delle condizioni che rendono possibile l'educazione ma non sono vincolanti la sua realizzazione. Infine, per fugare qualunque deviazione egoistica, non è lecito trovare nell'altro le ragioni di giustizia e giustificazione della propria condizione[63] piegando l'educazione alla logica consumistica dei bisogni dell'educatore.
Ciò che rischia di non essere messo sufficientemente a tema è la condizione di possibilità di ogni atteggiamento di cura che è la dinamica del convenire e dell'acconsentire. La decisione dell'educando proprio perché è decisione di un altro modifica sempre le condizioni e le forme della presenza. La cura per l'altro, se è da quest'ultimo decisa sarà diversa dalle intenzioni di colui che l'ha posta. Anche nella più basilare delle imitazioni infatti, esisterà uno scarto tra l'esemplare del gesto e il gesto imitato dovuto all'intervento della novità di colui che imita. Dunque ha ragione Lévinas nel dire che l'altro è ultimamente indisponibile, ma va pure aggiunto che la possibilità dell'educazione, che nel quadro dell'autore francese rischia di risultare impossibile, sta nel suo acconsentire. Ogni proposta pedagogica deve quindi partire dall'assunto del necessario voler essere educato dell'altro.
Poiché il volere, nella forma di intenzionalità razionale si mostra nelle azioni umane, più che negli istinti, nelle emozioni, nei sentimenti, nelle operazioni e nei comportamenti, l'educazione non può prescindere da una attenzione all'azione dell'educando e deve essere riletta ponendo al centro non le sue "passioni" o i poteri — quelli dei bisogni *in primis* — ma il suo poter agire. Questo in nome di un primato ontologico che va attribuito all'azione. La lezione psicanalitica ha mostrato infatti, nell'intero della sua parabola, che un'attenzione posta ai soli dispositivi della coscienza, rischia di rendere a tal punto fragile la persona umana da rendere patologico ogni suo essere-nel-mondo. Tale dinamica ha le sue radici intime nella struttura desiderio. Questo permette di confermare che il desiderio si addice all'educazione o meglio che l'educazione deve tenere in conto dell'intrinseca struttura della coscienza desiderante. Non si vuole cioè intendere che esista un desiderio di educazione quanto piuttosto che la pedagogia intenda riflettere sulle possibile educative a partire dal *potere* della persona umana che desidera. Questo significa ricordare che:

«ostetriche, terapeutiche, agricole o nomadiche,

comunque, ... tutte le metafore connesse all'educazione come *ex-ducere* hanno in comune il principio che il soggetto ha esigenze, capacità, possibilità, *lógos*, libertà e responsabilità che non riceve né dai dispositivi [n.d.R. compresi quelli interiori dei bisogni], né dagli educatori, ma che i dispositivi e gli educatori gli permettono al contrario di affermare e promuovere in forma maggiore»[64].
La presa in carico della fragilità è un compito interno all'educazione, dunque, ma non è esaustivo di quest'ultima: anche solo per il fatto che la fragilità non smette di esistere nella relazione e di stagliare le sue ombre dispositive anche nelle migliori intenzioni educative e sociali. Nell'esperienza del bisogno, la persona umana percepisce l'inesorabile ritorno della propria condizione di *mancanza*. Così anche nella relazione. Inoltre la fragilità continua a rimanere un dispositivo che la vicinanza dell'altro non può sedare. La prossimità rimane un compito umano nella condivisione della comune condizione. I bisogni hanno la necessità di essere colmati pena la morte. Tuttavia i bisogni non sono il tutto della intrinseca natura tensionale dell'uomo, ne manifestano solo il lato carente e debole. La persona umana infatti può agire sui propri bisogni, come sui propri istinti, post-ponendoli, controllandoli. Essi non sono quindi il tutto della persona e del suo *potere*. L'uomo è nella condizione di *potere* in virtù di una precedenza del bene e può mettere in atto azioni volte alla realizzazione del bene. Per usare i termini agostiniani l'uomo può essere soggetto di *amor*. Ciò che è peculiare la persona umana è tale possibilità che la tradizione ha definito desiderio. Il luogo in cui il desiderio si mostra nella sua pienezza è l'azione umana che è la presa in carico, autonoma, libera e responsabile dei dispositivi, una loro collocazione in un personale orizzonte di senso, una dichiarazione del proprio *potere* e una realizzazione del proprio bene. Così si può concludere affermando che esiste una relazione analogica tra cura e bisogno e tra desiderio ed educazione: la cura è dovuta in ragione della medesima condizione umana alla natura bisognosa, passiva, fragile e dispositiva dell'uomo; l'educazione è la relazione invocata dalla natura ologrammatica della persona umana. Allo stesso modo esiste una relazione analogica tra il rapporto che intercorre tra bisogno e desiderio da un lato e cura ed educazione dall'altro: i bisogni e l'atteggiamento di cura raccontano qualcosa di intimo, seppur non esaustivo, della natura umana, mentre il desiderio e l'educazione sono forme integrali della persona umana.

NOTE:

[1] Sui limiti della sociologia si vedano le conclusione alle quali giunge ad esempio A. Givigliano, *La costruzione del dato sociologico. Logica e linguaggio,* FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 279 e ss.

[2] Basti citare Tommaso d'Aquino, Summa Theologiae, I, q. 32, a. 4.

[3] Siamo di fronte ad una operazione analoga a quella che, ad esempio, svolgono i testi del Quoziente intellettivo che già negli anni '40 hanno cominciato ad essere criticati per la loro pretesa oggettivazione dell'intelligenza. Si pensi alla contemporanea teoria delle intelligenze multiple (D.P. Goleman, *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character; health and lzfelong achievement,* Bantam Books New York 1995 e in modo più diffuso H. Gardner, *Intelligence: multiple perspectives,* Forth Worth, Harcourt Brace College 1996). Ma anche a tutta la riflessione su questi temi proposta negli ultimi decenni dalla pedagogia speciale.

[4] Si vedano gli interessanti lavori di A. Giddens, *Fondamenti di sociologia* (1964), Il Mulino, Bologna 2006 e A. Giddens, Capitalismo e teoria sociale. Marx, Durkheim, Weber [1971], Il saggiatore, Milano 2009.

[5] Si veda ad esempio D. Eden, *Self-Fulfilling Prophecy as a Managemnet Tool: Harnessing Pygmalion,* in «Academy of Management Review», gennaio 1984, pp. 80 e ss.

[6] Si verrebbe a creare in questo modo, per usare un'espressione gadameriana, non un *cir olo ermenuetico* virtuoso, bensì uno vizioso, che aprirebbe a infinite possibili interpretazioni. Il venir meno dell'accesso fenomenologico (all esperienza c e si vuole in[da]gare a vantaggio *dell'Hybris* interpretativa, porterebbe ad affermare tutto e il suo contrario, senza più alcun legame con la realtà. Si veda, ad esempio ,quanto si dice a riguardo della posizione di Scoto in relazione con quella di Gregorio Magno in P.C. Bori, *L'interpretazione infinita. L'ermeneutica cristiana antica e le sue trasformazioni,* Il mulino, Bologna 1987, pp. 27-72.

[7] F. Garelli, *Religione all'Italiana,* Il Mulino, Bologna 2011.

[8] Più del 70% degli italiani non segue la Chiesa nei suoi insegnamenti in materia di morale sessuale, e anzi dichiara che si può essere buoni cattolici anche senza conformarsi al Magistero sul punto. Ma nello stesso tempo oltre il 70% dei nostri connazionali afferma che la Chiesa fa bene a mantenere fermo un insegnamento alto ed esigente sui temi dell'aborto, dell'eutanasia e della sessualità. In altre parole, mentre in altri Paesi è forte una contestazione organizzata, anche intra-cattolica, del Magistero morale della Chiesa che ne chiede a gran voce il cambiamento, in Italia questo dissenso è ridotto a piccole frange d'intellettuali. La maggioranza degli italiani non si conforma alla dottrina morale della Chiesa, ma la sente con una sorta di nostalgia per l'annuncio di un mondo diverso e forse migliore. Non chiede che la Chiesa modifichi questo annuncio, per quanto non si senta capace di seguirlo. Decisamente un cortocircuito sociologico frutto dell'opinionismo.

[9] La ricerca del Pew Research racconta un altissimo tasso di religiosità diffusa, intrinseca e presente nella fascia under30 degli intervistati americani: i tre quarti di essi (75%), ad esempio, afferma senza dubbio alcuno di credere nell'esistenza di un paradiso e di un inferno, con una percentuale addirittura più alta, anche se di poco, degli over 30 che hanno dato la stessa risposta (fermi al 72%). Addirittura 1'80% dichiara di credere nei miracoli. E non è finita: perché il 45% dei giovani intervistati ha confessato di pregare "almeno una volta al giorno". Il 45%: quasi uno su due. Sempre nel medesimo studio viene raccontata una montante disaffezione verso tutte quelle istituzioni che si occupano di religione: chiese, associazioni, comunità. Un giovane americano su quattro afferma, infatti, oggi di non appartenere ad alcuna denominazione confessionale mostrando che in fondo che la religiosità all'americana non è molto dissimile da quella all'italiana proposta da Garelli. Tanto per dare un termine di paragone: analoghi studi svolti sulla generazione nata tra il 1965 e il 1980 fissavano quella soglia al di sotto dell'uno su cinque, soglia che tra i baby boomers (nati tra il 1946 e il 1964), scendeva addirittura al 13%.

[10] Ad esempio lo studio che Renato Mannheimer presentò nel 2006 sulla questione della religione ad un convegno nell'ambito del 2° Concorso Saint Vincent Giovani, organizzato dalla Fondazione Carlo Donat-Cattin. Egli affermava che "la gran parte dei giovani italiani si dichiara, in qualche modo, credente". Così i giovani italiani più che credere in Dio manifestavano un utilizzo psicologico e tranquillizzante della religione. Più recentemente, alla fine del 2010, l'istituto Iard di Milano ha condotto una ricerca — per conto della diocesi di Novara nell'ambito del progetto culturale Passio 2010 proprio sul tema "I giovani di fronte al futuro e alla vita, con e senza fede", che raccoglie e analizza i dati in assoluto più aggiornati per valutare la presenza (o meno) della fede nella popolazione giovanile italiana di età compresa tra i 18 e i 29 anni. L'indagine innanzitutto confermava l'indebolimento delle appartenenze nel mondo giovanile, tra cui anche il rapporto con le chiese. Non mancava l'interesse nei confronti dei temi del sacro (per circa 1'80% del campione

intervistato), ma questo sempre meno si associava a un'appartenenza religiosa specifica. Si fa sempre più strada, invece, un rapporto individuale con una dimensione divina, al di fuori dei canoni della religiosità tradizionale. Ragionando in termini percentuali, si riducono, rispetto alla precedente indagine Iard su questo stesso tema, realizzata nel 2004, i cattolici praticanti (che passano dal 18,1% al 15,4% del campione) mentre aumentano nettamente i "credenti che non si identificano in una chiesa" (che passano dal 12,3% del 2004 al 22,8% di oggi). In aumento anche i giovani non credenti, dal 18,7% del 2004 al 21,8% di oggi. Un altro segnale inequivocabile della tendenza è dato dalla diminuzione di quasi 10 punti percentuali di chi definiva alta o molto alta la propria fede (dal 41,1% del 2004 al 31,8%), mentre allo stesso tempo aumentava, e in misura ancora superiore, la percentuale di chi definiva bassa o nulla la propria fede (con un incremento di dodici punti, dal 24 al 36%). Il quadro complessivo era quello di una diminuzione notevole della quota di giovani che si definivano cristiani cattolici (poco più del 50%), mentre il contesto familiare sembra sempre meno disposto nei confronti della religione, evidenziando una riduzione — rispetto al 2004 - della percezione di importanza della fede per quasi tutti i familiari dei giovani intervistati. Così la maggior parte delle figure religiose riscuotevano poco consenso nei giovani: se frati e suore mantengono credibilità almeno per il 40-50% del campione, decisamente molto più in crisi la fiducia nei confronti di sacerdoti (30% circa) e vescovi (20%).

[11] A. Castegnaro, *Religione in standby,* Marcianum Press, Trieste 2008.

[12] L'inchiesta è partita da un'analisi della situazione di Trieste, ma poi si è allargata ad una comparazione con la situazione di Venezia e Pordenone. In sostanza svanisce tra i giovani l'immagine del Dio cristiano, vacilla il dogma che Cristo sia figlio di Dio, aumenta la distanza dalla Chiesa istituzione. Così la religione per i giovani triestini interessava "poco" per il 45%, "per nulla" per il 10% e "moltissimo" solo per un 15%. Interrogati se si dichiarassero credenti, a Trieste rispondono sì il 77% per cento, a Venezia 1'86%, a Pordenone 189%. Al «Dio cristiano» credevano a Trieste soltanto il 38% dei giovani, a Venezia il 43%, a Pordenone il 46%. L'altra metà, più o meno, preferiva credere in una «Realtà superiore» non meglio definita. Fortemente incrinata era la convinzione che Gesù Cristo fosse figlio di Dio. Ci credono poco o per nulla il 41% a Trieste, il 33% a Venezia, il 24% a Pordenone. Gli incerti, nel medesimo ordine, erano al 26%, al 34%, al 29%. I molto convinti erano un terzo a Trieste e Venezia e il 46% a Pordenone.

[13]

[14] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione,* La Scuola, Brescia 2010, pp. 20-26, pp. 356-375 e pp. 393-397.

[15] Sul concetto di competenza esistono numerosi studi che presuppongono concezioni della stessa di diversa natura. Indubitabilmente tale concetto nasce nell'ambito della riflessione lavorativa (RE. Boyatzis, *The competent* manager, Jon Wiley Son, New York 1982), tuttavia esistono studi anche molto più datati, ma più significativi, che ne hanno studiato il valore trasversale (J. Bruner, *Natura delle competenze e possibilità di coltivarle,* in Id., *Saper fare, saper pensare, saper dire* [1973], Armando Roma 1992). In modo approssimativo, si può notare una differenza tra le posizioni più di matrice anglosassone, che riflettono attorno al concetto di competenza come *skill,* avvicinandola a quella che noi definiamo con il termine abilità (I.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore,* FrancoAngeli, Milano 1995) e quelle di matrice francofona, più interessate a mostrare il valore olistico e non immediatamente applicativo della competenza (B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali* [1996], FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 233-239, X. Roegiers, *Une pèdagogie de l'intègration. Compètences et intègration des acquis dans l'einsegement,* De Boeck, Bruxelles 2001, pp. 63-70; G. Le Boterf, *De la compètence; essai sur un attracteur étrange,* Les Edition de l'Organisation, Paris 1990). In Italia queste due linee sono variamente interpretate, anche se esiste una certa convergenza verso un'idea meno oggettiva e oggettivata delle competenze (A. Marconi (ed.), *Il cantiere delle competenze,* Armando Roma 2008, in part. pp. 17 ess; G. Cepollaro, *Le competenze non sono cose,* Guerini e associati, Milano 2008). Noi seguiamo la posizione che riflette sul valore personale della competenza esposta in G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno,* La Scuola, Brescia 2004, pp. 21-47; G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento,* Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008, pp. 171-202, F. Togni, *Competenza personale e competizione sportiva,* La Scuola, Brescia 2009.

[16] Sulla differenza tra scopi e fini si veda G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica,* La Scuola, Brescia 2000, pp. 207-235; F. Togni, *1RC: dalle Indicazioni per i piani di studio personalizzati alle Indicazioni per il curricolo,* in «Nuova Secondaria»n. 1/2011, pp. 26-28.

[17] G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione,* cit, pp. 187-202.

[18] G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno,* cit., pp. 53-59.

[19] Affine al trinomio donare, ricevere, ricambiare è quello con cui Seneca articola il volto della generosità incarnata dalle tre Grazie:"obbligare, rendere, ricevere e rendere al contempo" (SENECA, *De Beneficiis,l,* III, 3).

[20] Fin dalla sua origine la tradizione teologica cristiana ha compreso la relazione tra Dio e l'uomo nei termini della grazia, fede, agape-giustizia o altri affini. Cfr. P. SEQUERI, *Dono verticale e orizzontale: fra teologia, filosofia e antropologia,* in G. GASPARINI, (a cura di) *Il dono. Tra etica e scienze sociali,* Edizioni Lavoro, Roma 1999, pp. 107-155. La pressoché totale diserzione degli studi sociali nei confronti della storia sociale del cristianesimo è forse dovuta al non aver colto come le comunità cristiane abbiano riprodotto sul piano intersoggettivo ed istituzionale quei dinamismi relazionali di fondo (dono-libertà-impegno) che potevano sembrare confinati ad una teologia accademica o ad un'esperienza interiore. L'unica monografia è C. TAROT, *Reperes pour une histoire de la naissance de la grâce,* in «Revue du MAUSS», n. 1/1993, pp. 90-114. Alcuni interessanti spunti sono presenti in G. GASPARINI, *Elementi per una sociologia del dono,* in G. GASPARINI (a cura di), *Il dono tra etica e scienze sociali,* pp. 11-48.

[21] M. MAUSS, *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche,* tr. it. Einaudi, Torino 2002.

[22] Tra i più rilevanti contributi critici si è soliti citare C. Lévi-Strauss, in particolare *l'Introduzione all'opera di M. Mauss,* in M. MAUSS, *Teoria generale della magia ed altri saggi,* tr. it. Einaudi, Torino 1965, pp. XV-LIV. Negli ultimi decenni del Novecento nasce in Francia il *Mouvement Anti-Utilitariste dans les Sciences Sociales,* il cui acronimo MAUSS esprime l'intenzione di riprendere ed attualizzare la teoria maussiana del dono formulandola secondo un paradigma compiuto.

[23] M. MAUSS, *Saggio sul dono,* p. 7.

[24] Una bibliografia aggiornata ed esauriente è reperibile in S. ZANARDO, *Il legame del dono,* Vita & Pensiero, Milano 2007, pp.614- 621, che comprende anche la letteratura di carattere filosofico sul tema.

[25] M. MAUSS, *Saggio sul dono,* pp. 8-9.

[26] Si tratta della testimonianza offerta dall'informatore maori Tamati Ranaipiri, giudicata preziosa da Mauss ma oggetto di critica da parte di un certo numero di autori, a cominciare da C. Lévi Strauss; questi apprezza l'intento di Mauss di porsi dal punto di vista indigeno per comprendere un fenomeno proprio dei Maori, ma gli contesta il fatto di fidarsi della credenza di cui l'attore sociale è consapevole, mentre più rilevante sarebbe la sua interpretazione inconscia.

[27] "Tu me ne dai uno, io lo do a una terza persona; quest'ultima me ne dà un altro perché è spinta a fare ciò dallo *hau* del mio regalo; e io sono obbligato a darti questo oggetto, perché è necessario che io ti renda ciò che in realtà è il prodotto dello *hau* del tuo *taonga* [il bene scambiato]" (M. MAUSS, *Saggio sul dono,* p. 18).

[28] A. CAILLÉ, *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono,* Bollati Boringhieri, Torino 1998, p. 30-32.

[29] D. CASAJUS, *L'énigme de la troisième personne,* in J. Cl. GALEY (a cura di), *Différences, valeurs, hiérarchie,* Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris 1984, p. 69, cit. e tr. it. in M. ANSPACH, *A buon rendere. La reciprocità nella vendetta, nel dono e nel mercato,* Bollati Boringhieri, Torino 2007, p. 36.

[30] M. MAUSS, *Saggio sul dono,* pp. 33-34

[31] *Ibi,* pp. 34-50.

[32] M. MAUSS, *Saggio sul dono,* pp. 69-72.

[33] Osserva Mauss come nelle antiche lingue germaniche lo stesso termine *gift* assuma il duplice significato di dono e veleno. *(Ibi,* pp. 114-115).

[34] C. LÉVI-STRAUSS, *Introduzione all'opera di M. Mauss,* op. cit.

[35] In esse il dono è visto rispettivamente come un investimento materiale in vista di un profitto sociale, e come una sovrastruttura tesa a conservare rapporti di produzione orientati allo sfruttamento. Per una presentazione e discussione critica di tali posizioni si rinvia a J.T. GODBOUT, *Lo spirito del dono,* Bollati Boringhieri, Torino 1993, pp. 151-164.

[36] A. CAILLÉ, *Il terzo paradigma,* p. 43. Di alcune posizioni interazioniste l'autore discute anche i limiti, in particolare la loro tendenza a ricadere su posizioni ora oliste, ora individualiste *(Ibi,* pp. 44-45).

[37] L'idea sociologica di rete nasce nell'ambito della sociologia dell'economia e della scienza, a mostrare come il progresso della conoscenza non derivi da una razionalità impersonale ma dalla condivisione di conoscenze e da relazioni di fiducia tra i diversi attori nel campo dell'impresa o della ricerca.

[38] A. CAILLÉ, *Il terzo paradigma,* pp. 80-81.

[39] *Ibi,* p. 127.

[40] J.T. GODBOUT, *Il linguaggio del dono,* tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1998, p. 82; P. DONATI, *Il dono in famiglia e nelle altre sfere sociali,* in E. SCABINI, G. ROSSI (a cura di), *Dono e perdono nelle relazioni familiari e sociali,* Vita e Pensiero, Milano 2001, p. 56. La sottolineatura di questi due aspetti richiama l'esigenza di custodire la tensione tra amore e giustizia, all'interno della quale il primo opera a livello di fondamento e motivazione della seconda, mentre questa offre la misura per la realizzazione pratica del primo.

[41] J.T. GODBOUT, *Il linguaggio del dono,* p. 35.

[42] "Lo stato di debito si riferisce a una differenza tra quel che è ricevuto e donato così come valutato dai partner. Il ricercatore può certo constatare a sua volta una differenza, ma può interpretarla come un debito solo se l'attore la considera tale." (J.T. GODBOUT, Il *linguaggio del dono,* p. 31).

[43] Un sentimento analogo sembra animare la *sparsio* praticata dal tempo degli imperatori romani e fino all'età moderna, come documentato in J. STAROBINSKI, *A piene mani,* Einaudi, Torino 1995, in particolare pp. 9-25.

[44] In questo caso il debito di riconoscenza è trasformato in debito cattivo, che assuma la forma della colpevolizzazione dell'altro e del ricatto affettivo (E. PAROLARI, *Debito buono e debito cattivo. La psicologia del dono,* in «Tredimensioni» 3/2006, p.32).

[45] Ancora nell'ambito della relazione genitori-figli accade talvolta che i figli non riconoscano il loro debito di gratitudine nei confronti dei genitori considerando come semplicemente dovuto a se stessi quanto hanno ricevuto. Di casi di cattivi rapporti tra genitori e figli sono popolati l'immaginario fiabesco e la letteratura folclorica;la fiaba scozzese *La fanciulla e l'uomo morto* presenta tre figlie, due delle quali per nulla riconoscenti verso la madre tanto da preferire, il giorno della loro partenza da casa, un pane più grande rispetto alla sua benedizione; ovviamente tale scelta risulterà per loro nefasta e solo la terza figlia, forte della benedizione della madre, potrà rimediare alle loro sciagure (L. HYDE, *Il dono Immaginazione e vita erotica della proprietà,* Bollati Boringhieri, Torino 2005, pp. 25-26).

[46] J.T. GODBOUT, *Il linguaggio del dono,* p. 57.

[47] Per qualche simpatico esempio cfr. M. ANSPACH, *A buon rendere,* p. 78.

[48] P. SEQUERI, *Dono verticale e orizzontale: fra teologia, filosofia e antropologia,* pp. 137-138

[49] La categoria di "economia della gratitudine" è mutuata da A.R. HOCHSCHILD, *The economy of Gratitude,* in D.D. FRANKS, D.E. MCCARTHY (a cura di), *The sociology of emotions,* JAI Press, Greeneich 1989, cit. in J.T. GODBOUT, *Il linguaggio del dono,* p. 34.

[50] P. DONATI, *Il dono in famiglia e nelle altre sfere sociali,* p. 84.

[51] "Il dono dà sempre origine ad una sfida, ad uno squilibrio, poiché nel suo sistema non c'è simultaneità ma asimmetria. Il *quid* gratuito e fiduciario rompe costantemente con la possibilità di «pareggiare» i conti". (E. SCABINI, O. GRECO, *Dono e obbligo nelle relazioni familiari,* in G. GASPARINI, *Il dono. Tra etica e scienze sociali,* p. 93).

[52] L'indagine sociologica condotta su legami di coppia mostra come il debito reciproco positivo si generi per lo più all'interno della coppia adulta e soddisfatta del proprio legame. Cfr. J.T. GODBOUT, *Il linguaggio del dono,* pp. 46-47.

[53] M. ANSPACH, A *buon rendere,* p. 94.

[54] *Ibi,* p. 55.

[55] P. DONATI, *Il dono in famiglia e nelle altre sfere sociali,* pp. 64-65.

[56] "Pensiamo ai fenomeni seguenti: le adozioni di bambini gravemente handicappati, la donazione gratuita di organi a estranei, l'assistenza ai malati terminali come in ogni altro luogo in cui si deve rinunciare a qualsiasi gratificazione personale. Ma pensiamo anche alla preferenza per un lavoro a minor reddito che però sia più ricco di contenuti relazionali, agli impegni in organizzazioni religiose, civiche, ecologiste, finalizzate a portare aiuti umanitari a popolazioni in difficoltà, e in generale allo sviluppo del privato sociale in tutti i settori più degradati della vita sociale." *(Ibi,* pp. 84-85).

[57] A. BASSI, *Dono e fiducia. Le forme della solidarietà nelle società complesse,* Edizioni Lavoro, Roma 2000, p. 167-168.

[58] Questo dato è particolarmente sottolineato dai primi studi sul volontariato negli anni '70, in particolare su donazioni di sangue ed organi: cfr. R. TITMUSS, *The gift relationship,* Allen & Unwin, London 1970.

[59] Si pensi al volontariato che lavora a favore di persone il cui ruolo sociale ascritto è definito in termini di sottrazione o minaccia al bene comune (immigrati irregolari, carcerati, tossicodipendenti, ecc.). Sarebbe interessante rilevare sociologicamente il dato percepito sia dalla collettività, sia dalla popolazione che opera nel volontariato in generale, circa la bontà di tali forme d'impegno e la percezione del debito che le attraversa, per poter tracciare un quadro più realistico ed articolato del significato sociale del volontariato e della possibilità di riferirlo semplicemente in quanto tale a dinamiche di dono (e non, ad esempio, di ricerca di un'utilità allargata).

[60] Cfr. A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura e desiderio di educazione,* La Scuola, Brescia 2011.

[61] E. Lévinas, *Totalità e infinito,* op. cit. , pp. 31-37 *[passim]*.

[62] Si veda G. Ferretti, *L'intenzionalità metafisica del desiderio in Emmanuel Lévinas,* in C. Ciancio (a cura di), *Metafisica del desiderio,* op. cit., pp. 303-325.

[63] Così si esprime Sequeri: «Politicamente la gestione dell'etico è sempre più orientata a garantire, nell'ambito dell'allargata nozione di tolleranza civile, il pluralistico incremento delle differenze. Ciò avviene *formalizzando* il diritto all'autodeterminazione etica da parte del singolo e *rimuovendo* le condizioni della sua legittimazione nella sfera pubblica. [...]La risposta per quanto pomposamente indicata in termini di qualità della vita e crescita culturale, si riassume nell'impegno di incremento della funzionalità dei servizi e delle condizioni di benessere: allargando ulteriormente il dominio della razionalità tecnica. [In questo senso a livello politico]Il senso dell'umano comune è la garanzia dell'integrazione sociale di ogni singolo. La sua cura è il bene comune per eccellenza: è la condizione necessaria affinché nessuna diversità dell'umano rimanga esposta all'eventualità — storica e culturale — di trovarsi riconvertita in diversità dell'umano». P. Sequeri, *L'umano alla prova. Soggetto identità, limite,* Vita e Pensiero, Milano 2002, pp. 30- 31. L'autore mette bene in evidenza che le etiche della cura hanno finalità autoconservative e propongono ideali troppo irreali che pongono gli educatori in una condizione di scacco poiché da un lato tendono ad eccedere il valore della virtù individuale (quasi salvifica) e dall'altro, pur predicando la necessità della cura, lo fanno al fine di trovare nell'altro giustizia a partire dalla propria condizione di mortalità e fragilità. In altri termini egli mette in evidenza come la retorica della cura abbia come fine nefasto quello di identificare nell'altro (soprattutto quello fragile a livello corporeo, sociale, psicologico...) le ragioni ultime della propria esistenza facendolo strumento e oggetto dei propri bisogni di sopravvivenza. Egli prosegue dicendo infatti che «essa [la razionalità tecnica finalizzata all'integrazione], per la sua stessa logica, tende piuttosto a dequalificare la razionalità dei conflitti che si accendono intorno al profilo etico dell'agire, insinuando in molti modi la funzionalità rassicurante dei propri modelli di oggettiva ed efficiente gestione dell'esistente. Addirittura essa provvede di fatto anche a una parziale legittimazione della soluzione corporativa, elaborando spiegazioni funzionalistiche della pluralità e della complessità dei modelli teorici destinati all'organizzazione *dell'ethos* (Luhmann, per esempio)». *Ibi.,* p. 33.

[64] " G. Bertagna, *Dall'educazione...,* op. cit. p. 362.