

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 1/2024

Direzione

Livia Cadei, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Giuseppina D'Addelfio, Università di Palermo
Raniero Regni, Università Lumsa di Roma

Comitato di redazione

Monica Amadini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Maria Cinque, Lumsa, Roma; Cosimo Costa, Lumsa, Roma; Livia Romano, Università di Palermo; Nicoletta Rosati, Lumsa, Roma; Domenico Simeone, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Maria Vinciguerra, Università di Palermo; Paola Zini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Comitato scientifico

María G. Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid; Winfried Böhm, Università di Würzburg; Luciano Caimi, Università Cattolica, sede di Milano; Antonio Calvani, Università di Firenze; Hervé A. Cavallera, Università di Lecce; Giorgio Chiosso, Università di Torino; Michele Corsi, Università di Macerata; Giuseppe Dalla Torre †, Università Lumsa di Roma; Fulvio De Giorgi, Università di Modena-Reggio Emilia; Jean-Marie De Ketele, Université Catholique de Louvain; Monica Fantin, Universidade Federal de Santa Catarina; Natale Filippi, Università di Verona; Thomas Fuhr, Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.; Emmanuel Gabellieri, Université Catholique de Lyon; Arturo Galán González, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid; Mario Gennari, Università di Genova; Rafal' Godon', Università di Varsavia; Michel Imbert, Université Paris Nanterre; Vanna Iori, Università Cattolica, sede di Piacenza; Alessandra La Marca, Università di Palermo; Cosimo Laneve, Università di Bari; Rachele Lanfranchi, Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma; Javier Laspalas, Universidad de Navarra; Giovanni Massaro, Università di Bari; Gaetano Mollo, Università di Perugia; Maria Teresa Moscato, Università di Bologna; Carlo Nanni †, Pontificia Università Salesiana di Roma; Concepción Naval, Universidad de Navarra; Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Flavio Pajer, Pontificia Università Salesiana di Roma; Marisa Pavone, Università di Torino; Luciano Pazzaglia, Università Cattolica, sede di Milano; Agostino Portera, Università di Verona; Lino Prenna, Università di Perugia; Nelson Pretto, Universidade Federal de Bahia; Andrej Rajska, Università di Trnava; Bruno Rossi, Università di Siena; Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata; Alina Rynio, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Roberto Sani, Università di Macerata; Luisa Santelli, Università di Bari; Milena Santerini, Università Cattolica, sede di Milano; Maurizio Sibillo, Università di Salerno; Concetta Sirna, Università di Messina; Michel Soëtard, Université de l'Ouest (Angers); Marian Surdacki, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Giuseppe Tognon, Università Lumsa di Roma; Giuseppe Vico, Università Cattolica, sede di Milano; Carla Xodo, Università di Padova; Giuseppe Zanniello, Università di Palermo.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 82 (1/2024)

L'educazione tra Oriente e Occidente

Approfondimenti

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 82 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioacchino Belli, 86 - 00193 Roma (e-mail pedagogiaealta@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2024 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti: abbonamenti@edizionistudium.it. È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioacchino Belli, 86 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a INTESA SANPAOLO, Via E. Q. Visconti 22, 00193 Roma, IBAN: IT 07C0306903315100000007419, BIC: BCITITMM o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla siae del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da clearedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org).

riviste.gruppostudium.it
© Copyright by Edizioni Studium, 2024
ISSN 0031-3777

Sommario

Editoriale

p. 7

Approfondimenti

1. A. Avellino, R. Salemme, *Insegnare la religione a scuola: motivazioni, modalità e finalità didattiche di una prassi che accomuna l'Occidente e l'Oriente europei*, pp. 11-19
2. F. Bossio, *Culture educative e contesti interculturali*, pp. 21-29
3. C. Costa, C. Gilioto Allegra, *Cultura e educazione. Direzioni di senso per una educazione integrale*, pp. 31-54
4. S. Farnaz Farahi, *La pedagogia interculturale come gestione dei conflitti*, pp. 55-62
5. C. Feliciani, *Cultura e formazione tra Cina e Italia: fini e prospettive*, pp. 63-70
6. L. Ferri, *La visione dell'educazione in F.M. Dostoevskij. Ripartire dalle «grandi identità» per un confronto dialogico tra Oriente e Occidente*, pp. 71-78
7. V. Meneghel, *Il Patrimonio Culturale Immateriale come impegno etico-educativo. Un percorso emblematico tra Oriente e Occidente*, pp. 79-87
8. G. Sabino, *Quando l'ecologia unisce Oriente e Occidente. Implicazioni pedagogiche nel segno della fraternità del dialogo interreligioso sulla cura del Pianeta*, pp. 89-96

Editoriale

Il mondo di oggi appare sottoposto a due tensioni contraddittorie. Da una parte è evidente la spinta all'unificazione. Quell'unità della famiglia umana, quel "fratelli tutti", a cui i grandi profeti di ieri e gli esseri umani più illuminati di oggi hanno sempre fatto riferimento, e a cui le tecnologie della comunicazione potrebbero persino fornire strumenti straordinari di relazione senza limiti. Dall'altra, una spinta alla divisione, alla separazione, alla lacerazione conflittuale, al marcare la differenza, alla guerra per i confini.

Il mondo è oggi diviso in migliaia di lingue e culture, in centinaia di nazioni, in diverse civiltà. Ma queste divisioni si incontrano sempre più spesso, si scontrano, si mescolano, ed anche questo con risultati contraddittori. Possiamo ridurre il discorso a due ancor più grandi prospettive quali quelle di Oriente ed Occidente? Possono essere concetti utili in un cammino verso l'unità del mondo oppure sono delle categorie arbitrarie, e quindi inutili, o addirittura pericolose? Che uso ne può fare la riflessione pedagogica ed educativa?

Oriente e Occidente non sono solo luoghi storici e geografici, unici e irripetibili, ma possono rappresentare anche due dimensioni o metafore fondamentali capaci di essere presenti in ogni civiltà, in ogni cultura, persino in ogni essere umano. Ognuna rappresenta l'altro, il diverso, il lontano, l'esotico. Non possiamo più pensare ad un approccio esclusivamente occidentalizzante per cui il mondo si divide solo tra *the West and the Rest*.

Nella nostra costruzione dell'identità abbiamo sempre bisogno dell'altro, dell'opposto per poter chiarire chi si è. Ma questo opposto è anche ciò che ci manca, ciò di cui abbiamo bisogno per completarci.

L'incontro, il dialogo, la reciprocità, appaiono sempre più alternative indispensabili a cui l'educazione deve dare il suo contributo attivo e critico, rispetto alla chiusura impossibile e all'assimilazione inaccettabile.

Il numero monografico che qui presentiamo affronta estesamente questa problematica, privilegiando la prospettiva pedagogica intesa in tutti i suoi aspetti filosofici, didattici, sociali. Non si tratta di utilizzare solo l'approccio storico comparato e neanche solo la già complessa prospettiva interculturale, ma anche di trovare strade per superare pregiudizi e stereotipi, per dare vita ad una postura curiosa e tollerante, precorritrice di una società aperta. Lo studio sì, ma anche i viaggi, gli scambi, reali e immaginari, tutti reciproci, aprono davvero la strada per una comprensione e per una collaborazione senza la quale non è possibile una convivenza pacifica. Proprio attraversando quei confini, dove scoppiano i conflitti e si combatte, si può scoprire che se il limite è necessario il confine no, perché è una soglia dove incontrare l'altro. Se le differenze sono irriducibili non è possibile pensare una comune umanità che invece è l'immagine che ci deve guidare verso il futuro.

Raniero Regni

Approfondimenti

Insegnare la religione a scuola: motivazioni, modalità e finalità didattiche di una prassi che accomuna l'Occidente e l'Oriente europei*

Andrea Avellino

Professore a contratto di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Roma "La Sapienza"

e-mail: andrea.avellino@uniroma1.it

Rocco Salemme

Docente di IRC, Liceo Giulio Cesare, Roma

e-mail: salemmerocco@gmail.com

Abstract

“L'uomo supera infinitamente l'uomo” scriveva nei suoi Pensieri Blaise Pascal e una delle chiavi utilizzata per decifrare il mistero che contraddistingue l'essere umano è stata la religione. Forte di questa consapevolezza l'Occidente, affratellato dallo spirito cristiano ramificatosi nel tempo nelle diverse confessioni, non cessa di annoverare e proporre nelle offerte formative scolastiche dei differenti Paesi l'insegnamento religioso. Tuttavia, al netto della convergenza valoriale e normativa esplicitamente riconosciuta dalle istituzioni europee che di tale insegnamento hanno ben inquadrato motivazioni e finalità, il modo d'insegnare la religione varia da Paese a Paese. Quale religione insegnare? Chi può insegnare religione? In che modo coniugare, nella scuola, laicità e confessionalità? Il presente contributo si prefigge di passare in rassegna le motivazioni che sottendono all'insegnamento religioso nei Paesi europei, per poi scandagliare l'evoluzione storica e la rilevanza del modello d'insegnamento religioso in Italia che, nel tempo, sembra abbia anticipato, attraversato e superato le aporeticità insite in qualsivoglia modello didattico.

“Man infinitely surpasses man” wrote Blaise Pascal in his Thoughts, and one of the keys used to decipher the mystery that distinguishes the human being has been religion. Strengthened by this awareness, the West, united by the Christian spirit that has branched out over time into the various confessions, does not cease to include and propose religious instruction in the educational offerings of the schools of the various countries. However, net of the convergence of values and norms explicitly recognized by the European institutions that have well framed the motivations and purposes of this teaching, the way of teaching religion varies from country to country. What religion to teach? Who can teach Religion? How can secularism and confessionality be combined in schools? This contribution aims to review the motivations underlying religious teaching in European countries, and then explore the historical evolution and relevance of the religious teaching model in Italy which, over time, seems to have anticipated, traversed and overcome the aporetics inherent in any teaching model.

Parole chiave: Insegnamento religioso, IRC, scuola, laicità, Cristianesimo europeo, didattica della religione, confessionalità.

Keywords: Religious teaching, IRC, school, secularism, European Christianity, religious education, confessionality.

Introduzione

La religione è da secoli un ponte tra Oriente e Occidente europei. Nonostante lo Scisma, che nell'anno mille distrusse l'integrità della famiglia cristiana, e la Riforma, che nel XVI secolo emancipò

* L'introduzione e il paragrafo 1 sono di Andrea Avellino, il paragrafo 2 è di Rocco Salemme.

la *Mitteleuropa* dall'egemonia pontificia, la religione è stata sempre carattere comune ai popoli europei che, sotto l'egida dei principi cristiani, si sono identificati e ricostruiti più e più volte. La presenza della religione come fatto antropologico e sociale ha trovato nella cultura europea un profondo radicamento nella tradizione cristiana: per lungo tempo, infatti, sono state la cultura e la fede cristiane la carta di identità -realistica o meno- dei popoli europei¹.

In considerazione di quanto detto, non è insensato definire la religione un ponte²: tra persone, lingue, culture, tradizioni diverse, ma pur sempre nel solco della azione salvifica di Cristo. Questa connotazione identitaria ha reso la religione un dato essenziale e imprescindibile per comprendere la cultura europea moderna: non la religione come elemento generico³, ma la religione cristiana nella diversità specifica delle sue confessioni. In una società, quella Occidentale secolarizzata, in cui si denuncia una sempre crescente «santa ignoranza»⁴, per la quale la popolazione è sempre meno esposta alla predicazione, al culto e alla teologia, l'insegnamento della religione (IR) diviene un potente mezzo per trasmettere strutture e contenuti sul fenomeno religioso, anche attraverso diversi paradigmi educativi. D'altro canto, l'analfabetismo religioso⁵ si confronta con una realtà sociale che vede la mescolanza sempre più decisa di numerose esperienze religiose, complici anche i numerosi flussi migratori, che spinge lo stesso IR a un ripensamento che permetta il superamento di barriere preimpostate circa valore e significato della religione⁶. È da rilevare, inoltre, che il contesto multiculturale ha in qualche modo rinfocolato una realtà religiosamente sopita, facendo cautamente supporre un fallimento del processo secolarizzante⁷ a favore però, non delle tradizioni religiose storiche, bensì dei movimenti carismatici⁸.

Non desta stupore, quindi, che nelle scuole di tutta Europa, da occidente ad oriente, continui ad essere presente un IR, confessionale o meno. Lo studio delle religioni, infatti, non è solo una questione identitaria, ma afferisce pienamente al raggiungimento di alcuni traguardi di competenze, oltre che basilari conoscenze cui tutti gli uomini dovrebbero essere chiamati. È in quest'ottica, probabilmente, che nel 2005 il Consiglio d'Europa emanò la *Raccomandazione 1720* nella quale si richiamava la necessità della trasmissione di concetti afferenti alla sfera religiosa, in modo avulso dalla confessionalità ma focalizzato sul semplice "fatto religioso". Quest'orizzonte di pensiero e di educazione aveva in linea di principio l'obiettivo di favorire la formazione basilare dei cittadini e delle cittadine europee in modo omogeneo. Esso fu ripreso, sempre dal Consiglio d'Europa, anche nella *Raccomandazione n. 1804/07* su "Stato, religione, laicità e diritti umani" e subito dopo anche nella *Raccomandazione n. 1962/11* su "La dimensione religiosa del dialogo interculturale. Analogamente anche i *Toledo guiding principles* (2007)⁹ ribadivano gli stessi principi.

Si diverso avviso, invece, è sempre stata la Chiesa Cattolica che, attraverso alcune sue istituzioni, ha espresso perplessità su questo approccio aconfessionale e neutro, pur nella consapevolezza della

¹ Motivo per cui Paolo VI e Giovanni Paolo II hanno, nello scorso secolo, proclamato 6 patroni e patroni d'Europa scegliendoli da longitudini e latitudini differenti. Identico motivo per cui la Costituzione europea, cita in apertura proprio le radici cristiane dell'Europa.

² A. Porcarelli, *Religione e scuola fra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, Franco Angeli, Milano 2022.

³ Per un approfondimento generale sul concetto di religione si veda: U. Fabietti, *Materia sacra*, Raffaello Cortina editore, Milano 2014 oppure M. Genisio, *Dio, uomini e dei*, Effatà editrice, Cantalupa (TO) 2020.

⁴ O. Roy, *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*, Seuil, Paris 2008.

⁵ Nell'ultima indagine religiosa in Italia emerge che alla domanda: "Quanto la scelta religiosa dia senso alla vita", le risposte sono state: molto 27,1%, abbastanza 38,4%, poco 20,8% e per nulla 13,6%. Nel confronto longitudinale su tre indagini (dal 1994 al 2017) si nota come, per la stessa domanda, la quota di popolazione che risponde "molto" e "abbastanza" vede una forte diminuzione in termini percentuali: nel 1994 (80%), nel 2007 (74%) e 2017 (65,5%) (Cfr. F. Garelli, *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio*, Il Mulino, Bologna 2020, p. 36). Si veda anche A. Melloni - F. Cadeddu (curr.), *Religious Literacy, Law and History*, Routledge, London-New York 2019.

⁶ Una delle proposte rintracciabili in C. Cotter - D. Robertson (edd), *Oltre le religioni mondiali. Ripensare i Religious Studies*, Morcelliana, Brescia 2023.

⁷ Così C. Macale, *Valori ed esperienza religiosa: per un dialogo interculturale secondo la prospettiva di Viktor E. Frankl*, «Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education», XXVI, 62 (2022), pp. 95-110.

⁸ Si veda la riflessione di P. Naso, *Dire Dio nel post-secolare*, «Protestantesimo», 75, 3-4 (2019), pp. 307-319.

⁹ In <<https://www.osce.org/odihr/29154>> (consultato il 20 febbraio 2024).

necessità di un IR basilare e plurale. Il *Documento finale* edito a conclusione di uno studio sulla situazione nei paesi europei promosso dalla CEI (*L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*) nel 2007, evidenziava difatti l'apprezzamento civile dell'insegnamento confessionale nella nuova Europa¹⁰. Allo stesso modo i sistemi didattici vigenti nel Vecchio Continente indicano la preferenza degli Stati per una pluralità di insegnamenti confessionali piuttosto che per un insegnamento storico-critico che abbia per oggetto il fenomeno religioso¹¹. L'insegnamento aconfessionale si realizza in prevalenza nei paesi in cui c'è una religione di Stato: un suo logico presupposto è infatti più la piena competenza dello Stato in materia religiosa che la sua laicità, mentre la Congregazione per l'educazione cattolica affermava che: «In una società pluralista, il diritto alla libertà religiosa esige sia l'assicurazione della presenza dell'insegnamento della religione nella scuola, sia la garanzia che tale insegnamento sia conforme alle convinzioni dei genitori»¹².

Emerge, quindi, una visione alternativa della tipologia di insegnamento adottato nei singoli Stati europei, ma permane quasi unanimemente la coscienza della necessaria presenza di un IR che fornisca la chiave di lettura di alcuni fenomeni storico-antropologici e favorisca lo sviluppo di alcune competenze chiave di cittadinanza che permettano a studenti e studentesse di conoscere mondi diversi dal proprio e formare ponti e legami tra culture.

1. Religione e religioni nella scuola d'Europa

L'educazione è da sempre una delle sfide più imponenti che la società ha dovuto affrontare¹³ specialmente in correlazione al superamento delle barriere geografiche, culturali e linguistiche. Da un lato l'effetto globalizzante ha generato uomini e donne più colti e colte, più curiosi e curiose, almeno sulla carta¹⁴, ma dall'altro lato ha trovato le generazioni degli ultimi decenni del XX secolo impreparate. Impreparazione incolpevole, dovuta a un processo di globalizzazione che si è sviluppato in termini e tempi sproporzionati, portando le persone comuni dalla consapevolezza di sé stessi e del loro piccolo mondo alla scoperta di una vastità di culture, popoli ed esseri umani, la cui presenza fino ad allora era una vaga ombra. In definitiva la sfida più ardua nel campo dell'educazione oggi è la multiculturalità derivante dai processi di globalizzazione¹⁵. Il processo di globalizzazione ha privilegiato dal punto di vista pedagogico-didattico la quantità rispetto alla qualità. Che scuola viene fuori dalla globalizzazione? Si favorisce la scuola multiculturale¹⁶, si predilige la scuola professionalizzante, si predilige il continuo proporre cose nuove per gli insegnanti, si richiede un continuo aggiornamento, un'incessante informazione¹⁷, ma soprattutto si richiede una prorompente operatività pedagogico-didattica, tutto a discapito dell'interiorità¹⁸.

Non stupisce, dunque, il progressivo avveramento della premonizione: «Lo studio scolastico della religione, nel mettersi al servizio dei valori della cittadinanza e della convivenza, assumerà

¹⁰ Tutta la documentazione è reperibile all'indirizzo <https://banchedati.chiesacattolica.it/cci_new_v3/s2magazine/index1.jsp?idPagina=3640> (consultato il 6 febbraio 2024).

¹¹ Per un'analisi critica di questa dicotomia, insegnamento confessionale - insegnamento storico critico, si può fare riferimento per la situazione europea a: F. Pajer, *L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un'identità plurale e in evoluzione*, «Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral», II, 2 (2010), pp. 449-478, e per la situazione italiana ad: A. Avellino, *Criticità e possibilità dell'insegnamento scolastico della religione in Italia*, «Civitas educationis», XI, 1 (2022), pp. 153-168.

¹² Congregazione per l'Educazione cattolica, *Lettera ai presidenti delle Conferenze episcopali sull'IR a scuola*, 5 maggio 2009.

¹³ Si vedano a tal proposito le riflessioni di E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

¹⁴ A titolo esemplificativo si vedano le considerazioni sull'Italia di G. Solimine, *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*, Laterza, Roma-Bari 2014.

¹⁵ Così come definiti da: M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 2015.

¹⁶ Nell'accezione data da: P. Selvadagi, *Teologia, religioni, dialogo*, LUP, Città del Vaticano 2009.

¹⁷ Sull'overload informativo e sulla società dell'informazione: G. Solimine - G. Zanchini, *La cultura orizzontale*, Laterza, Roma-Bari 2020.

¹⁸ Come metteva già in evidenza: G. Marcel, *Fede e realtà*, (E. Piscione, cur), Studium, Roma 2008.

presumibilmente una crescente curvatura etico-civica»¹⁹. Nella scuola di oggi, infatti, l'IR è chiamato a favorire lo sviluppo di alcune *soft skills* che inseriscano studenti e studentesse nella società multiculturale di cui sopra, senza però sacrificare consapevolezza ed espressione culturale. In taluni casi, infatti, le competenze acquisibili sono anche altre, seppur specifiche per ogni singolo Stato: la miglior comprensione della cultura nazionale e della propria tradizione, ad esempio, contribuendo direttamente alla continua palingenesi di una cultura cristiana. Mentre in altri Stati europei si privilegia la formazione dell'identità personale per favorire lo sviluppo dell'autonomia e il senso critico, educando indirettamente al senso della vita nell'Europa d'oggi²⁰.

Quali che siano le competenze da acquisire, rimane un dato essenziale il contributo della religione alla formazione dei cittadini di domani e la scuola, funzione della società civile in corresponsabile dialogo con la famiglia, non può non collaborare con quest'ultima anche nel campo della formazione religiosa. Un'educazione scolastica integrale deve, quindi, poter includere la dimensione religiosa²¹ a diritto delle nuove generazioni. Questa rivendicazione è concordemente fondata sul rispetto della libertà religiosa però, su quale sia la forma d'IR più idonea alla formazione delle donne e degli uomini di domani, le comunità nazionali la pensano in modo diversificato²². L'IR confessionale, per taluni, rappresenta la forma più adeguata a tale scopo adombrato nel quadro europeo della formazione²³; per altri, invece, è favorabile un insegnamento aconfessionale e neutro.

Da queste diversificate politiche d'IR²⁴ vengono conseguentemente a determinarsi una serie di conseguenze giuridico amministrative che variano di Stato in Stato circa la valutazione e la frequenza dell'IR, il reclutamento e la formazione del personale docente esso preposto, gli adempimenti delle istituzioni locali o nazionali. È da rilevare, inoltre, che spesso la scelta di un paradigma didattico dell'insegnamento religioso, non tenendo conto della fluidità e mutevolezza dell'argomento, finisce per creare delle polarizzazioni e degli *standard* che imbrigliano le religioni in delle poco auspicabili dinamiche autoreferenziali, così come dimostrato dagli studi di Albert, Berglund e Flesner²⁵.

Quali che siano le situazioni di complessità in molti di questi Stati, esempi indicativi sono l'Ucraina e l'Inghilterra, l'IR può divenire occasione di una cooperazione fra diverse comunità di fede all'interno della scuola, continuando a creare quel ponte tra culture e tradizioni diversificate che caratterizzano sempre più quotidianità della vita sociale. Risuonano qui le parole del cardinale C.M. Martini che, in un'intervista del lontano 2000 richiamava l'importanza della religione, nel suo caso quella cristiana, per l'unità dell'Europa. Il Cardinale, poi, si soffermava nel suo intervento sul valore

¹⁹ F. Pajer, *Scuola e istruzione religiosa nell'Europa multireligiosa: problemi e sfide*, in F. Pajer (ed), *Europa, scuola, religioni*, Società editrice internazionale, Torino 2005; si veda anche: L. Tronca (cur), *Scuola e coesione sociale in Italia*, Franco Angeli, Milano 2020.

²⁰ Per approfondimenti e chiarimenti è possibile consultare: M. Wierzbicki, *L'insegnamento della religione cattolica nel contesto europeo: profili e competenze*, «Seminare», 37 (2016), pp. 73-84 e anche: S. Cicatelli, *Il contributo dell'Irc alla formazione dell'identità personale delle competenze*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per L'Irc, *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa, Elledici, Leumann (TO) 2008.

²¹ Sul tema della genitorialità responsabile in materia di formazione religiosa si rimanda a: E. Martinelli, *Scuola, libertà religiosa del minore e politiche di integrazione*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», X, 15-16 (2018), pp. 47-67.

²² F. Pajer, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*, Morcelliana, Brescia 2017.

²³ Di tale opinione è ad esempio L. Diotallevi, *Il contributo culturale ed educativo dell'IRC per la convivenza civile in Italia e in Europa*, «Religione Scuola Città», 1 (2006), pp. 11-18.

²⁴ Per i dati si faccia riferimento a C.P. Sayak, *La cooperazione con le confessioni cristiane, le altre religioni e i non credenti. Prospettive per l'insegnamento della religione cattolica in Europa*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per L'Irc, *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa, Elledici, Leumann (TO) 2008 o anche: <https://www.flcgil.it/attualita/estero/l-insegnamento-della-religione-in-europa.flc>. (consultato in data 20 febbraio 2024).

²⁵ W. Albert, *Integrative Religious education in Europe: a study-of-Religions Approach*, De Gruyter, Berlin 2007. J. Berglund, *Swedish religion education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?*, «Temenos - Nordic journal of Comparative Religion», XLIX, 2 (2013), pp. 165-184. Flesner K.K., *Discourses of religion and secularism in religion education classrooms*, Springer International Publishing, Cham 2017.

della Bibbia quale testo valorialmente condivisibile a livello comunitario²⁶. Se ne conviene che lo studio della religione, viepiù di quelle bibliche nelle scuole come avviene in quasi tutti gli Stati d'Europa, possa essere un modo per favorire l'integrazione tra Oriente e Occidente europei: la religione quale possibilità di reciproca integrazione culturale e sociale²⁷.

La scelta quindi di inserire nei *curricula* scolastici la religione ha un fine ultimo più alto, che presuppone ma non si limita alla semplice conservazione delle proprie tradizioni, incoraggiando a far tesoro di quelle tradizioni per creare un mondo più coeso.

2. Il caso Italia

Nella consapevolezza che la dimensione religiosa sia intrinseca al fatto culturale, che essa concorra alla formazione globale della persona e permetta di trasformare la conoscenza in sapienza di vita e impegno sociale²⁸, l'urgenza dell'individuazione di un ampio modello educativo attraverso il quale potesse essere coadiuvato ad emergere il *proprium* identitario dei cittadini è ben riassunta nell'aforisma risorgimentale del marchese Taparelli d'Azeglio: «Fatta l'Italia, bisogna fare gli italiani». Proprio tale istanza educativa, oscillante tra la volontà di conservare la confessionalità tradizionale e il bisogno di formulare un approccio meno identitario, ha rappresentato un crocevia fondamentale del sistema scolastico italiano, prima ancora che del quadro di riferimento europeo, mettendo bene in luce i gangli delle criticità e della potenzialità condivise da qualsiasi forma d'IR.

2.1 Dallo Statuto albertino all'età giolittiana

Volendo avviare una disamina cronologica a partire dal confessionalismo del Regno di Sardegna affermato dallo Statuto albertino (1848), è interessante notare che la Legge Boncompagni (1848) pur mirando ad accentrare l'insegnamento nelle mani dello Stato, affrancandolo dal monopolio ecclesiastico, riconosce al Cattolicesimo il ruolo di «fondamento dell'educazione morale [pertanto] oggetto di un insegnamento speciale, il quale verrà dato dal Direttore di spirito; gli alunni esterni acattolici non potranno essere obbligati ad intervenirvi»²⁹. L'applicazione del noto principio cavouriano veniva dunque a sancire la pertinenza civile a tutto campo dell'istruzione, finanche quella religiosa. Ciò si evince anche dal dettato della Legge Casati (1859) estesa nel 1861 all'Italia unita: lo Stato confessionale imponeva l'obbligo di frequenza dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado, nonché nelle università.

Un ulteriore elemento è la pubblicazione della Circolare Correnti (1870) che rendeva necessaria un'esplicita richiesta da parte dei genitori affinché fosse impartito l'insegnamento religioso nella scuola primaria.

Con l'apertura della Questione romana (1870-1929), poi, emerse pienamente la volontà di riforma delle istituzioni e le modalità educative italiane. Infatti, fece seguito alla soppressione delle facoltà teologiche statali³⁰ la politica di severa applicazione del principio separatistico propugnata dal ministro Borghi, e dal governo della Sinistra storica (1876-1896). L'espressione più compiuta di questa stagione di avversione all'IR fu la Legge Coppino (1877) che, nell'ottica generale di un positivismo pedagogico, annoverò tra le discipline oggetto d'insegnamento nelle scuole di primo grado, le *Prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino* evidentemente in luogo della religione.

L'età segnata dal susseguirsi dei governi Giolitti (1892-1921) conobbe una riconsiderazione circa l'importanza civile del Cristianesimo cattolico; tuttavia, i tempi per il reinserimento scolastico del suo insegnamento erano lontani: ben lo denota la mozione parlamentare di L. Bissolati (1908) tesa ad ottenere l'abolizione dell'IR confessionale.

²⁶ Sul valore della Bibbia nello studio scolastico si veda anche: B. Salvarani, *A scuola con la Bibbia*, EMI, Bologna 2001.

²⁷ C.M. Martini, *La riscoperta della Bibbia per l'unità d'Europa*, «La Repubblica», 11 dicembre 2000.

²⁸ Cfr. Benedetto XVI, *Discorso ai partecipanti all'incontro degli insegnanti di religione cattolica*, 2009.

²⁹ Artt. XV e XVI.

³⁰ Legge Scialoja-Correnti del 1873.

2.2 Dalla Riforma Gentile all'accordo di revisione del Concordato lateranense

Il Fascismo intese sistematizzare l'istruzione pubblica affidandone la riforma al filosofo idealista G. Gentile che, in accordo alla propria vocazione intellettuale, operò una positiva rivalutazione del fenomeno religioso dal punto di vista culturale, pur nella consapevolezza epistemologica dell'imperfezione di quest'ultimo. La religione, dunque, venne recuperata quale ancilla della filosofia per contribuire alla formazione delle coscienze e per promuovere la ricerca di senso³¹, come fondamento e coronamento della istruzione elementare. Nell'ottica di una laicità aperta, l'istituzione di tale insegnamento, demandato a personale di nomina ecclesiastica, venne ribadita per il grado inferiore dell'istruzione e per il grado superiore fino alla classe quinta.

Sei anni dopo la Riforma Gentile trovò finalmente risoluzione l'angariata Questione romana con la stipula dei Patti lateranensi (1929). Nell'articolo trentaseiesimo di quest'ultimo si legge:

L'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. E perciò consente che l'insegnamento religioso ora impartito nelle scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nella scuola media, secondo programmi da stabilirsi d'accordo tra la Santa Sede e lo Stato.

Alla conferma dell'impostazione gentiliana³², dunque, si vennero ad affiancare l'estensione dell'insegnamento religioso a tutti i gradi scolastici e il carattere catechetico del medesimo, coerentemente alla confessionalità dello Stato.

Il dibattito sull'IR tornò fortemente in auge nell'Italia repubblicana mentre, nel 1984, i Patti lateranensi conosceranno una revisione in riferimento al Concordato³³ che varò contestualmente l'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC): disciplina cui veniva riservato l'articolo IX del Documento che rimandava ad uno specifico protocollo addizionale, applicato nelle intese di seguito siglate, ad oggi vigente nella versione ratificata il 20 giugno 2012³⁴. Le principali acquisizioni che la caratterizzano e regolano ancora le modalità dell'insegnamento della religione cattolica in Italia sono sussunte da tre incisi che operano delle nette scelte di campo:

A) «Nel quadro delle finalità della scuola». L'IRC, perseguidendo finalità prettamente scolastiche, dismette esplicitamente ogni finalità proselitistica e modalità catechetica, abbracciando un rigore critico e un impegno pedagogico comuni ad ogni altra disciplina curriculare.

B) «In conformità alla dottrina della Chiesa». Quale stato non confessionale, facendosi carico di assicurare l'insegnamento della religione nella scuola pubblica, la Repubblica italiana ne riconosce esplicitamente il valore culturale nella specifica forma confessionale cattolica non soltanto per criteri numerici in riferimento alla religione professata dai cittadini, quanto per l'inalienabile vincolo tra Cattolicesimo e patrimonio storico italiano.

C) «Nel rispetto della libertà di coscienza dell'alunno». A piena garanzia della libertà di coscienza degli alunni l'insegnamento è pienamente facoltativo, tanto che chi sceglie di non avvalersene non può essere obbligato a svolgere attività alternative.

Conclusione

Oggigiorno, nell'ordinamento scolastico italiano, l'IR è confessionalmente cattolico eppure concepibile alla stregua di un privilegio ecclesiastico. La disamina condotta mette in luce la presa di consapevolezza circa il compito educativo cui lo Stato assolve giovando sussidiariamente della collaborazione della Chiesa per quanto riguarda la formazione e l'individuazione dei docenti. Pur

³¹ Cfr. G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, in Id., *Opere*, a cura della Fondazione G. Gentile, Sansoni, Firenze 1954, vol. I.

³² Cfr. Id., *Genesi e struttura della società*, in G. Gentile, *Opere*, p. 88, vol. IX. .

³³ Cfr. Legge del 25 marzo 1985, n. 121.

³⁴ Recepita nell'ordinamento italiano mediante il DPR n. 175 del 20 agosto 2012.

insistendo dei nodi irrisolti che ciclicamente animano il dibattito circa tale insegnamento -si pensi alla prassi della sua valutazione³⁵, alla questione della facoltatività³⁶ o alla gestione del personale docente- anche i numerosi ed eterogenei pronunciamenti giurisprudenziali sembra ne contribuiscano alla progressiva e positiva identificazione specifica³⁷. L'attuale modello d'IRC italiano contempla la confessionalità della disciplina: viene insegnata la dottrina della Chiesa cattolica attraverso i secoli e con le relative implicazioni interreligiose ed ecumeniche; comporta la confessionalità cattolica del docente che deve essere in possesso di una specifica preparazione, nonché dell'idoneità da parte dall'autorità ecclesiastica per impartire l'IRC; ciononostante non è richiesta la confessionalità dello studente³⁸. Dell'IRC può avvalersi chiunque intenda soppesare la proposta veritativa tradizionalmente formulata nella compagine italo-cattolica; quanti, interrogata la propria coscienza, ritengono di volersi confrontare con la dimensione sapienziale e scientifica del sapere teologico. La presentazione onesta dell'IRC, capace di entrare in schietto confronto con le altre confessioni cristiane e le altre religioni, non equivale alla pretesa di poter garantire un insegnamento *super partes*: al contrario, la proposta contemplata dall'orientamento italiano riconosce che *un punto di vista ci sia sempre e per l'insegnamento religioso e, in Italia, si dà il punto di vista cattolico*, non la verità oggettiva valida per lo Stato. L'ora di IRC intende infatti porre la questione della verità ultima proponendo, non imponendo la risposta della Chiesa cattolica: ciononostante è pienamente tutelato chi volesse sottrarsi al confronto. D'altra parte, un approccio frammentario al fenomeno religioso analizzato nella sua complessità globale potrebbe risultare incomponibile con l'oggetto specifico che ci si propone di indagare e con la trasmissione delle specifiche competenze che ci si prefigge di trasmettere³⁹.

Croce e delizia della confessionalità aperta che sottende il modello d'IRC italiano è la tensione testimoniale che permette d'ipotecare con sano distacco la semplice trasmissione nozionistica, difficilmente applicabile in qualsivoglia contesto pedagogico. L'accezione autentica del "far conoscere il Cattolicesimo" risiede nella presentazione di Gesù di Nazareth quale causa originante della *Wirkungsgeschichte* che per l'istruzione scolastica è necessario tramandare alle generazioni future di cittadini democratici, ma allo stesso tempo discriminare ancora vigente per l'adozione di una *Weltanschauung* ricca di significato. Dinanzi al vuoto valoriale diffuso, infatti, il Cristianesimo ha ancora oggi un messaggio chiaro e provocante, che costituisce una sfida per l'intelligenza e la volontà dell'uomo, invitandolo a prender posizione nei confronti del bene.

Finalmente superata la logica binaria confessionalità/aconfessionalità grazie ad un modello condiviso di *confessionalità aperta* o *dialogico*, il contributo più prezioso e caratteristico che l'IRC offre alla scuola italiana e, potenzialmente, alla società europea multireligiosa, combacia con le finalità educative comuni tanto al primo, quanto al secondo paradigma: l'educazione all'interiorità, al senso del mistero, la conoscenza del rispettivo patrimonio culturale, il consolidamento dell'amicizia sociale fino a *trasumanare* entro il medesimo orizzonte.

Riferimenti bibliografici

Albert W., *Integrative Religious education in Europe: a study-of-Religions Approach*, De Gruyter, Berlin 2007.

Avellino A., *Criticità e possibilità dell'insegnamento scolastico della religione in Italia*, «Civitas educationis», XI, 1 (2022), pp. 153-168.

³⁵ Cfr. A. Avellino - R. Salemme, *Assessing religious knowledge and competences: the case of religious teaching in Italian schools*, «QTimes journal of education», XV, 4 (2023), pp. 126-136.

³⁶ Cfr. L. Prenna, *Assicurata ma facoltativa. La religione incompiuta*, AVE, Roma 1997.

³⁷ Cfr. S. Cicatelli, *Costituzione, religione e scuola. L'insegnamento della religione cattolica nella giurisprudenza costituzionale*, Lateran University Press, Roma 2009 e Id., *Prontuario giuridico IRC*, Queriniana, Brescia 2015⁸.

³⁸ Cfr. F. Morlacchi, *L'IRC è aperta a tutti, non è catechismo*, «Confronti», XXXVII, 2 (2010), pp. 21-22.

³⁹ Cfr. G. Lorizio, *La teologia tra scienza e sapienza*, in Morlacchi F. (ed.), *Verso l'unità dei saperi. Il contributo dell'IRC*, LUP, Roma 2006, p. 86.

- Avellino A. - Salemme R., *Assessing religious knowledge and competences: the case of religious teaching in Italian schools*, «QTimes journal of education» XV, 4 (2023), pp. 126-136.
- Benedetto XVI, *Discorso ai partecipanti all'incontro degli insegnanti di religione cattolica*, 2009.
- Berglund J., *Swedish religion education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?*, «Temenos - Nordic journal of Comparative Religion», XLIX, 2 (2013), pp. 165-184.
- Cicatelli S., *Il contributo dell'Irc alla formazione dell'identità personale delle competenze*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per L'Irc, *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa, Elledici, Leumann (TO) 2008.
- Id., *Costituzione, religione e scuola. L'insegnamento della religione cattolica nella giurisprudenza costituzionale*, Lateran University Press, Roma 2009.
- Consiglio d'Europa, Raccomandazione 1720/05 su Istruzione e religione.
- Cotter C. - Robertson D. (eds), *Oltre le religioni mondiali. Ripensare i Religious Studies*, Morcelliana, Brescia 2023.
- Diotallevi L., *Il contributo culturale ed educativo dell'IRC per la convivenza civile in Italia e in Europa*, «Religione Scuola Città», 1 (2006), pp. 11-18.
- DPR n. 751 del 16 dicembre 1985.
- DPR n. 202 del 23 giugno 1990.
- DPR n. 175 del 20 agosto 2012.
- Fabietti U., *Materia sacra*, Raffaello Cortina editore, Milano 2014.
- Flesner K.K., *Discourses of religion and secularism in religion education classrooms*, Springer International Publishing, Cham 2017.
- Garelli F., *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio*, Il Mulino, Bologna 2020.
- Genisio M., *Dio, uomini e dei*, Effatà editrice, Cantalupa (TO) 2020.
- Gentile G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, in G. Gentile, *Opere*, a cura della Fondazione G. Gentile, Firenze, Sansoni, 1954, vol. I.
- Id., *Genesi e struttura della società*, in G. Gentile, *Opere*, p. 88, vol. IX.
- Legge del 25 marzo 1985, n. 121.
- Lorizio G., *La teologia tra scienza e sapienza*, in F. Morlacchi (ed.), *Verso l'unità dei saperi. Il contributo dell'IRC*, LUP, Roma 2006, pp. 85-98.
- Id., *L'IRC tra teologia fondamentale e scienze della religione*, «Religione Scuola Città», 1 (2006), pp. 41-47.
- Macale C., *Valori ed esperienza religiosa: per un dialogo interculturale secondo la prospettiva di Viktor Frankl* E., «Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education», XXVI, 62 (2022), pp. 95-110.
- Marcel G., *Fede e realtà*, E. Piscione (cur), Studium, Roma 2008.
- Martinelli E., *Scuola, libertà religiosa del minore e politiche di integrazione*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», X, 15-16 (2018), pp. 47-67.
- C.M. Martini, *La riscoperta della Bibbia per l'unità d'Europa*, «La Repubblica», 11 dicembre 2000.
- McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 2015.
- Melloni A. - Cadeddu F. (cur), *Religious Literacy, Law and History*, Routledge, London-New York, 2019.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Morlacchi F., *L'IRC è aperta a tutti, non è catechismo*, «Confronti», XXXVII, 2 (2010), pp. 21- 22.
- Naso P., *Dire Dio nel post-secolare*, «Protestantesimo», 75:3-4 (2009), pp. 307-319.
- Pajer F., *Scuola e istruzione religiosa nell'Europa multireligiosa: problemi e sfide*, in F. Pajer (ed.), *Europa, scuola, religioni*, Società editrice internazionale, Torino 2005.
- Id., *L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un'identità plurale e in evoluzione*, in «Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral», II, 2 (2010), pp. 449-478.
- Id., *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*, Morcelliana, Brescia 2017.
- Porcarelli A., *Religione e scuola fra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, Franco Angeli, Milano 2022.

- Prenna L., *Assicurata ma facoltativa. La religione incompiuta*, AVE, Roma 1997.
- Roy O., *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*, Seuil, Paris 2008.
- Salvarani B., *A scuola con la Bibbia*, EMI, Bologna 2001.
- Sayak C.P., *La cooperazione con le confessioni cristiane, le altre religioni e i non credenti. Prospettive per l'insegnamento della religione cattolica in Europa*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per L'Irc, *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa, Elledici, Leumann (TO) 2008.
- Selvadagi P., *Teologia, religioni, dialogo*, LUP, Città del Vaticano 2009.
- Solimine G., *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*, Laterza, Roma-Bari 2014.
- Solimine G. - Zanchini G., *La cultura orizzontale*, Laterza, Roma-Bari 2020.
- Tronca L. (cur), *Scuola e coesione sociale in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Wierzbicki M., *L'insegnamento della religione cattolica nel contesto europeo: profili e competenze*, «Seminare», 37(2016), pp. 73-84.

Sitografia

- <Https://www.osce.org/odihr/29154> (consultato il 6 febbraio 2024)
- Https://banchedati.chiesacattolica.it/cci_new_v3/s2magazine/index1.jsp?idPagina=3640
(consultato il 6 febbraio 2024)
- <Https://www.flcgil.it/attualita/estero/l-insegnamento-della-religione-in-europa.flc> (consultato il 7 febbraio 2024)
- Https://storicamente.org/sites/default/images/figures/2009/ora_di_religione/ora_di_religione_2009_07.pdf (consultato il 21 febbraio 2024)
- [Http://www.treccani.it/enciclopedia/l-insegnamento-della-religione_\(Cristiani-d'Italia\)/](Http://www.treccani.it/enciclopedia/l-insegnamento-della-religione_(Cristiani-d'Italia)/) (consultato il 21 febbraio 2024)

Culture educative e contesti interculturali

Francesco Bossio

Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università della Calabria

e-mail: francesco.bossio@unical.it

Abstract

Il mondo è oggi popolato da una varietà di persone che – come mai nella storia – si trovano nelle condizioni fisiche e virtuali di entrare in relazione tra loro. Tuttavia, proprio nel tempo del multiculturalismo, si registra una crisi di relazioni autentiche e qualitativamente significative all'interno delle quali l'essere umano può effettivamente fare esperienza dell'altro. Compito dell'educazione, ed in particolare dell'educazione formale, è quello di dotare la persona di un faro cognitivo, metodologico e valoriale con il quale affrontare questa preziosa opportunità, annullando le occasioni di conflitto.

The world today is populated by a variety of people who - as never before in history - find themselves in the physical and virtual conditions of entering into relationships with each other. However, precisely in the time of multiculturalism, there is a crisis of authentic and qualitatively significant relationships within which human beings can effectively experience others. The task of education, and in particular of formal education, is to provide the person with a cognitive, methodological and value-based beacon with which to face this precious opportunity, eliminating opportunities for conflict.

Parole chiave: culture educative, intercultura, alterità, persona, cittadinanza

Keywords: Educational cultures, interculture, otherness, person, citizenship

1. Culture globali e ambiti relazionali

Osservare culture, tradizioni educative e contesti interculturali in un'epoca come la nostra marcatamente segnata dalla globalizzazione e dai cruenti conflitti di civiltà, vuole dire partire da prospettive geopedagogiche, ovvero ripensare differenti percorsi educativi tra «l'educazione interculturale e l'educazione alla mondialità»¹. In questa prospettiva è necessario dilatare il *focus* di osservazione oltre l'orizzonte gnoseologico tradizionale, superare le categorie geografiche e culturali di Oriente ed Occidente e fare i conti con nuove declinazioni di cultura planetaria intese, heideggerianamente come *Heimatlosigkeit*, allontanamento dal suolo natio e perdita di riferimenti, stabili, normativi e valutativi². La rapidità evolutiva con la quale la nostra società si è trasformata nel corso degli ultimi decenni, i cambiamenti demografici, economici, culturali ed i cruenti conflitti che hanno segnato e continuano a segnare il nostro tempo rendono sempre più tangibili i limiti del nostro sistema sociale all'interno del quale il confronto interculturale rappresenta una delle realtà più difficili e delicate. L'irrazionale progetto dell'epoca moderna e il sogno della conquista e sottomissione della natura si fondono sulla possibilità di sgravare su un 'altrove' (gli altri, i Paesi non industrializzati, solitamente ritenuti come diversi e meno evoluti) i costi dello sviluppo. La colonizzazione del mondo discende da questa logica che se in una direzione (quella degli opulenti e sviluppati tecnologicamente Paesi Occidentali) si è declinata in dinamiche di scoperta, espansione, crescita della ricchezza, dall'altra ha generato sottomissione, schiavitù, guerra e sfruttamento³. In particolare, Edward Said evidenzia come la cultura sia stata utilizzata come elemento di dominio e strumento di controllo da parte dei Paesi colonizzatori poiché ha contribuito a giustificare e legittimare l'espansione coloniale attraverso

¹ R. Regni, *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Armando, Roma 2002, p. 51.

² M. Heidegger, *Lettera sull'umanesimo* (1947), a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1995, p. 18.

³ A. Memmi, *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore* (1973), tr. it. A. Angeloni, Liguori, Napoli 1979, p. 88.

la rappresentazione e la manipolazione delle identità culturali dei popoli colonizzati⁴. In questa prospettiva,

le culture e le civiltà sono ibride ed eterogenee, tanto interrelate e indipendenti da mettere in crisi qualunque descrizione unitaria o semplicistica della loro individualità. Com'è possibile oggi parlare di "civiltà occidentale" se non in larga parte nei termini di una finzione ideologica che assegna una specie di distaccata superiorità a una manciata di idee e valori, nessuno dei quali ha un grande significato all'esterno della storia di conquiste, emigrazioni, viaggi e mescolanze di popoli che ha dato alle nazioni occidentali le loro attuali identità disomogenee? Ciò vale soprattutto per gli Stati Uniti, che oggi possono essere descritti solo come un enorme palinsesto di diverse razze e culture che condividono una problematica storia di conquiste, stermini, e naturalmente importantissimi risultati culturali e politici. [...] ogni tentativo di collocare a forza persone e culture in razze o essenze distinte, mette in evidenza il modo in cui la comprensione si allinea con il potere di produrre entità come l'Oriente e l'Occidente⁵

Il concetto di "orientalismo" si riferisce alla rappresentazione dell'Oriente da parte dell'Occidente in termini di stereotipi, pregiudizi e estraneità. Said critica l'orientalismo come un sistema di conoscenza e di controllo che ha contribuito a consolidare le relazioni di potere tra l'Oriente e l'Occidente.

Le rappresentazioni dell'Oriente create attraverso l'orientalismo spesso riducono la complessità e la diversità delle culture orientali, rafforzando le visioni dell'Oriente come "altro" e inferiore all'Occidente⁶. Queste immagini hanno influenzato non solo la produzione culturale e accademica occidentale, ma anche le politiche coloniali e imperiali che hanno sottoposto, frequentemente, interi Paesi orientali a depauperamento e dominio da parte di alcuni Stati occidentali.

Le relazioni di potere tra Oriente e Occidente sono quindi strettamente legate alla costruzione dell'orientalismo come uno strumento di dominio e controllo. Said sostiene che attraverso la critica e la destrutturazione dell'orientalismo, sia possibile riconoscere e combattere le ingiustizie e le disuguaglianze che sussistono all'interno di queste relazioni di potere⁷. I pregiudizi verso la cultura orientale rispetto a quella occidentale si basano spesso su stereotipi e mancanza di comprensione reciproca⁸. Alcuni *cliché* occidentali considerano la cultura orientale come esotica, misteriosa o primitiva, mentre connotazioni diverse vengono attribuite alle conoscenze e credenze "proprie" considerate culturalmente più evolute, razionali e avanzate⁹. Questi atteggiamenti possono portare a comportamenti discriminatori, razzisti e di esclusione. La consapevolezza di questi pregiudizi, l'apertura mentale e il rispetto reciproco sono il primo passaggio per il superamento di questi stereotipi sociali attraverso l'educazione. Le diversità culturali arricchiscono la nostra società ed espandono la nostra comprensione del mondo, valorizzando le differenze anziché pensarle come occasioni di divisioni e conflitti¹⁰.

Il legame tra politica educativa e sviluppo economico e sociale è essenziale per la crescita di una società. Una politica educativa efficace può contribuire significativamente a migliorare la qualità della forza lavoro, aumentare la produttività e l'innovazione, ridurre le disuguaglianze e promuovere la coesione sociale. Inoltre, un sistema educativo di alta qualità può fornire opportunità uguali per tutti, riducendo le disparità sociali ed economiche e favorendo una maggiore coesione sociale¹¹.

L'internazionalizzazione del mercato economico insieme all'infittirsi dei flussi migratori così come delle possibilità – reali e virtuali – di varcare le soglie di paesi lontani hanno modificato in maniera sostanziale gli orizzonti culturali dell'uomo contemporaneo la cui esistenza è destinata, oggi più che

⁴ E. W. Said, *Cultura e imperialismo* (1993), tr. it. S. Chiarini-A. Tavaglini, Feltrinelli, Milano 2023, p. 55.

⁵ E. W. Said, *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente* (1978), tr. it. di S. Galli, Feltrinelli, Milano 2007, p. 345.

⁶ *Ibi*, p. 281.

⁷ *Ibi*, p. 348.

⁸ *Ibi*, p. 330.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ M. Aime, *Classificare, separare, escludere. Razzismi e identità*, Einaudi, Torino 2020, p. 18.

¹¹ Lê Thành Khôi, *Educazione e civiltà. Le società di ieri* (1995), tr. it. G. Pampanini, Armando, Roma 1999, p. 114.

mai, a vivere il confronto continuo con l’alterità culturale, religiosa, politica ed economica. L’avvento dell’epoca globale e postmoderna ha sancito in maniera drastica la rinuncia alla linearità e alla consequenzialità di una vita vissuta in un unico contesto socioculturale, all’interno del quale le regole non scritte dell’abitudine e della tradizione riuscivano a disciplinare gli eventi e le relazioni, in cui il patrimonio di saperi, valori e riferimenti era stabile ed immutabile fornendo al soggetto un senso di pacata sicurezza¹². Non così oggi in un mondo in continua e costante evoluzione, in cui i limiti spaziali, culturali e persino temporali (si pensi alla rapidità delle comunicazioni telematiche ed al ruolo dell’intelligenza artificiale) vengono continuamente reimpostati disegnando possibili itinerari di crescita così come infinite possibilità di smarrimento¹³.

Sappiamo che lo sviluppo armonico del soggetto, l’itinerario che lo porta alla scoperta, alla coltivazione e alla piena realizzazione delle sue potenzialità si esplica attraverso una serie di passaggi sostanziali che avvengono necessariamente all’interno di un determinato contesto di coltivazione, cura e feconde dinamiche relazionali.¹⁴ L’incontro tra l’identità tendenziale della persona e il suo sviluppo nella storia – il trovarsi al centro di tutta quella serie di eventi, esperienze, incontri, relazioni, emozioni che popolano l’esistente – è continuo, dinamico ed inscindibile. Il rapporto tra la struttura sociale e il processo formativo, a lungo indagato all’interno della ricerca pedagogica, è ancora oggi la chiave di volta per comprendere i problemi dell’educazione contemporanea e, ancor più, per costruire ipotesi teoriche e operative finalizzate alla loro risoluzione¹⁵.

Da lungo tempo le scienze dell’educazione e più in generale le scienze umane si preoccupano di analizzare, descrivere e interpretare quelle che sono le dinamiche che caratterizzano il mondo contemporaneo, processi talmente articolati che sfuggono ad una indagine lineare per risolversi nel paradigma della complessità che trova le sue prime articolazioni già agli inizi del ‘900 con gli studi di Jules-Henri Poincaré sulle “irregolarità presenti nei sistemi dinamici”¹⁶ e più avanti con quelli di Ludwig von Bertalanffy che con la sua *Teoria generale dei sistemi* è considerato uno dei fondatori di questo orientamento¹⁷. Come approccio antiriduzionista la teoria della complessità ha suscitato grande interesse in vari settori delle scienze naturali così come delle scienze sociali promuovendo l’idea che non è sempre possibile descrivere e comprendere il funzionamento di un sistema tramite l’approccio olistico, ovvero mediante la conoscenza delle caratteristiche delle sue componenti fondamentali ma che, anzi, nello studio di un fenomeno è necessario tener presente l’organizzazione, la struttura e le relazioni che intercorrono tra le varie componenti¹⁸. Intesa anzitutto come riferimento epistemologico il concetto di complessità è oggi determinante ai fini di una analisi delle dinamiche antropologiche che caratterizzano il nostro tempo sempre più intrecciate, interconnesse e interdipendenti, processualità che sarebbe tra l’altro impossibile isolare poiché il vincolo che le lega è profondo ed inscindibile. Si pensi, ad esempio al fenomeno della crisi economica che da qualche anno ha letteralmente sconvolto l’Occidente¹⁹. Basta nominare la crisi economica occidentale per creare dei nessi che vanno dalla globalizzazione dei mercati alla disparità tra Nord e Sud del mondo, dalla questione morale alla decadenza del *Welfare State* e della politica, dallo sfruttamento dei soggetti deboli alle nuove povertà, dalle varie forme di disagio, disoccupazione, emarginazione, speculazione e criminalità alla messa in

¹² G. D’Addelfio, *Del bene*, Scholé, Brescia 2021, p. 43.

¹³ R. Bodei, *Dominio e sottomissione. Schiavi, animali, macchine, intelligenza artificiale*, Il Mulino, Bologna 2023, p. 48.

¹⁴ F. Bossio, *La formazione della persona nel mondo globale. Verso una pedagogia interculturale come fenomenologia personalistica*, in A. Portera, P. Dusi (Eds.), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano 2016, p. 83.

¹⁵ A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell’intercultura*, ETS, Pisa 2017, p. 300.

¹⁶ D. O’Shea, *La congettura di Poincaré* (2007), tr. it. di D. Didero, Rizzoli, Milano 2008, p. 61.

¹⁷ V. De Angelis, *La logica della complessità. Introduzione alle teorie dei sistemi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, p. 13.

¹⁸ E. Morin - E.-R. Ciurana - R. D. Motta, *Educare per l’era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, a cura di B. Spadolini, Armando, Roma 2019, pp. 53-74.

¹⁹ S. Bernardini, *Crisi o declino? Riflessioni sul modello occidentale di sviluppo*, Mondadori Università, Milano 2016, p. 45.

discussione del sistema economico capitalista. Tutto è strettamente connesso, tutto si genera, si compone e si scomponete continuamente in una spirale che è continuamente *in fieri*²⁰.

All'interno di quest'ottica, ovvero della consapevolezza che nulla accade per caso e che nessun problema può essere affrontato con miope superficialità, cerchiamo di analizzare il problema relativo alla convivenza interculturale, ovvero alla necessità di promuovere dinamiche educative in grado di sostenere una società aperta, plurale e autenticamente democratica.

La complessità investe e trasforma le modalità relazionali tra persone, le dinamiche sociali, la fenomenologia dei valori, interrogando e mettendo in crisi i modelli educativi tradizionali. In questa tempesta culturale appare quanto mai necessaria una riflessione attenta sul ruolo dell'altro, depositario di tratti culturali, convinzioni e credenze differenti dalle nostre, nella società dominata dalla globalizzazione e dall'omologazione. L'incontro dell'uomo moderno con l'altro può essere storicamente ricondotto ai grandi viaggi intrapresi nel Cinquecento finalizzati a esplorare i confini del mondo, spesso però queste avventure verso l'ignoto hanno avuto come epilogo cruenti conquiste. Basti il richiamare alla memoria una data memorabile, il 1492, anno della scoperta e conquista dell'America, evento che nel volgere di pochi lustri si è trasformato in un atroce genocidio²¹. Partendo da questa drammatica esperienza, l'incontro con l'altro uomo, frequentemente, è stato tragicamente segnato dalle sopraffazioni e dalle barbarie. Per la prima volta nella storia dell'umanità l'uomo si è trovato dinanzi l'altro uomo, il suo *alter ego*, ma purtroppo non lo ha riconosciuto nella sua alterità e lo ha combattuto ed annientato²². Da questa prospettiva appare sintomatico il fatto che nei diari di Cristoforo Colombo vengano restituiti informazioni e descrizioni, talvolta copiose, sulla geografia dei luoghi, sui paesaggi, sulla flora e sulla fauna incontrate ma, purtroppo, non viene riferita alcuna notizia sui nativi, gli uomini e le donne che abitavano quei territori, ad eccezione dei commenti e dello stupore per le loro nudità²³. Il problema che emerge, da questi eventi, ma si potrebbe ampliare il *focus* di osservazione a moltissimi esempi rispetto all'incontro, al dialogo, alle modalità di percepire, vedere e di interagire con l'altro, riguarda una dinamica educativa e pedagogica radicale, quella del riconoscimento.

2. L'altro tra riconoscimento e intercultura

Gli incontri con l'altro, depositario e testimone di culture diverse dalla nostra ci sono stati restituiti dalla storia come eventi sempre molto problematici, e talvolta anche cruenti e fonte di contrapposizioni bellicose. Il problema fondamentale pensando all'incontro, all'ibridazione tra culture completamente diverse come osserva Serge Latouche è che «il contatto non si traduce in uno scambio equilibrato ma in un flusso continuo a senso unico, la cultura ricettiva è invasa, minacciata nella sua propria essenza e può essere considerata vittima di una vera e propria aggressione»²⁴. I conflitti di civiltà e le guerre dalla Grecia antica fino al nostro presente hanno tragicamente segnato la storia²⁵. Ricercare l'eziologia di questi fenomeni è una operazione complessa, perché forse perché «in questo mondo globalizzato non vi è problema, azione o evento che non investa l'intero genere umano, posto di fronte al bivio tra la catastrofe e l'edificazione di un nuovo ordine fondato sul diritto e sul riconoscimento reciproco»²⁶. La dimensione globale si declina in antitetiche direzioni binarie, se per un verso dilata le possibilità che la persona può esperire, incontri e opportunità di relazioni e comunicazioni, spesso virtuali e l'estensione dei diritti civili espande la sfera delle libertà personali; dall'altro, la velocità che declina il presente, genera smarrimento individuale e la limitazione della socialità primaria causa solitudine. Se da un lato l'effetto dirompente della globalizzazione produce

²⁰ A. Touraine, *Critica della modernità* (1992), tr. it. F. Sircana, il Saggiatore, Milano 1993, p. 222.

²¹ T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'altro* (1982), tr. it. A. Serafini, Einaudi Torino, 2014, pp. 11-15.

²² *Ibidem*.

²³ C. Colombo, *Diario di bordo*, a cura di G. Ferro, Mursia, Milano 1992.

²⁴ S. Latouche, *L'occidentalizzazione del mondo. Saggio sul significato, la portata e i limiti dell'uniformazione planetaria* (1989), tr. it. A. Salsano, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, p. 68.

²⁵ G. Sapelli, *Verso la fine del mondo. Lo sgretolarsi delle relazioni internazionali*, Guerini, Milano 2024, p. 11.

²⁶ G. Marramao, *Passaggio a Occidente. Filosofia e globalizzazione*, Bollati Boringhieri, Torino 2009, p. 62.

osmosi economiche che come effetto prioritario generano una interdipendenza globale del ‘sistema mondo’, ovvero ciò che accade in ogni elemento del sistema ha effetti su tutti gli altri; dall’altro elide culture, cancella tradizioni oblia le identità. Inoltre, la globalizzazione dell’economia innesca profondi processi di deculturazione, che come effetto principale hanno determinato una omogeneizzazione di ampie regioni del mondo rispetto alla logica dell’economia capitalistica e al suo sistema di valori socialmente condivisi. La logica di mercato e quella del profitto hanno completamente curvato la società sugli interessi economici, gli effetti dirompenti della crisi economica occidentale hanno stravolto completamente le economie dei singoli paesi che sono stati risucchiati nel vortice della crisi globale.²⁷ L’aspetto più paradossale è che l’economia di mercato si fonda esclusivamente sulla produttività, restando sostanzialmente indifferente rispetto a istanze tipicamente umane come la comunicazione e la relazionalità intersoggettiva, i legami profondi, l’affettività, lo spirito di servizio, la vita stessa dell’uomo. Prevale l’economia, ora estesa su scala planetaria, nella politica e nella progettualità di crescita e di sviluppo di vaste aree del mondo, l’educazione, l’istruzione, gli stessi servizi di assistenza sanitaria passano in secondo piano rispetto alle logiche sterili dell’economia e del profitto²⁸. Le esigenze reali sono quelle delle persone che continuamente si incontrano, parlano, entrano in relazione anche se sono state educate e formate in culture diverse e per questo hanno modalità differenti di vedere il mondo e di interagire con esso. Martha Nussbaum si chiede,

come potrebbe prendere forma il progetto di una educazione alla cittadinanza del mondo nel programma di un’università odierna? [...] Questa educazione deve essere multiculturale, deve cioè far conoscere agli studenti le caratteristiche principali della cultura tipica di altri gruppi [...] La consapevolezza della differenza culturale è essenziale per favorire il rispetto reciproco, che è a sua volta il necessario presupposto per l’instaurarsi di un dialogo produttivo. Le cause principali del rifiuto di chi è diverso sono infatti l’ignoranza e il ritenere le proprie abitudini valide per natura²⁹.

Se il presente ci restituisce un modello di economia globale, planetaria, perché non possiamo pensare una educazione multiculturale che ci faccia interagire, relazionare in maniera feconda e positiva, riconoscendo tutte le soggettività come persone indipendentemente dalla loro cultura di origine, ceto sociale o convincimento politico e religioso? Dalla chiusura solipsistica del soggetto, dalle sue insicurezze interiori legate ad atteggiamenti di assolutizzazione della propria *imago*, di matrice tipicamente infantile e adolescenziale, nasce la mancanza di conoscenza di sé, della personale identità con le peculiarità proprie, le potenzialità ma anche i limiti; discende direttamente da questi atteggiamenti la mancanza di riconoscimento che solo la relazionalità autentica riesce a dare. Se il soggetto non riesce a conoscere se stesso, a scoprire la sua identità, non riuscirà mai a riconoscere l’identità altrui, così vedrà l’altro sempre come una potenziale minaccia alla sua integrità. Questo discorso generale trova maggiori conferme se l’altro appartiene a una cultura diversa dalla propria, proviene da paesi lontani e vive seguendo modalità esistenziali differenti da quelle soggettive; in questo caso la chiusura sarà ancora più forte, così come la barriera edificata per escludere l’altro sarà ulteriormente rafforzata. Potrebbe sembrare un discorso semplicistico oppure superficiale ma si impone per il suo realismo, il soggetto nega, disconosce l’altro, rifiuta qualsiasi contatto o dialogo, perché anzitutto non conosce se stesso, la sua identità di persona unica ed irripetibile che rifiuta e disconosce. Riprendendo Julia Kristeva,

nel rifiuto affascinato che suscita in noi lo straniero c’è una parte di inquietante estraneità nel senso della depersonalizzazione che Freud ha scoperto e che si ricollega ai nostri desideri e alle nostre paure infantili dell’altro [...] Lo straniero è dentro di noi. E quando fuggiamo o combattiamo lo straniero, lottiamo contro il nostro inconscio – questo «improprio» del nostro impossibile «proprio».

²⁷ L. Morlino-F. Raniolo, *Come la crisi economica cambia la democrazia*, il Mulino, Bologna 2018.

²⁸ P. Dusi, *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell’intercultura*, Vita e Pensiero, Milano 2000, p. 68.

²⁹ M. C. Nussbaum, *Coltivare l’umanità. I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea* (1997), tr. it. S. Paderni, Carocci, Roma 2006, pp. 85-86.

Delicatamente, analiticamente, Freud non parla degli stranieri: egli ci insegna a scoprire l'estraneità dentro di noi. E questo è forse il solo modo per non perseguitarla fuori³⁰.

Pedagogicamente la relazionalità interno esterno è ineludibile in quanto è originaria e costitutiva dell'essere umano; non possiamo pensare, ad esempio, di dialogare con l'altro se non riusciamo a farlo con noi stessi, parimenti non possiamo conoscere l'altro se non conosciamo, realmente, noi stessi. Il disconoscimento, la chiusura, il rifiuto dell'altro sono l'effetto speculare della chiusura, della mancanza di conoscenza verso noi stessi. Il monito socratico "conosci te stesso", riproposto con spiegazioni e in contesti diversi da Sigmund Freud agli inizi del Novecento, arriva fino a noi, figli della postmodernità e della globalizzazione, come un grande bisogno per sconfiggere i mali più profondi del nostro presente come la mancanza di senso, il vuoto e il nichilismo esistenziale, la reificazione e la dilagante indifferenza verso gli altri e verso i mali del mondo. Il conoscere se stessi non è un processo deterministico precostituito ma è una ricerca che dura per tutta la vita, anche se è opportuno precisare che nessuna persona riuscirà completamente a conoscere se stessa, ad ascendere pienamente alla consapevolezza della personale identità. Paul Ricœur distingue l'identità in due accezioni differenti, *l'idem* come insieme di caratteristiche che gli altri ci riconoscono; *l'ipse* come il *proprium* personale³¹. Le trame complesse che costituiscono l'identità personale si dipanano, anzitutto, all'interno della dimensione temporale dell'umana esistenza, in quell'incedere inarrestabile delle esperienze e delle relazioni che la persona tesse in tutte le stagioni della sua vita. Il sé, continuamente aperto all'altro si riconosce come tale proprio attraverso la fitta trama di relazioni che continuamente instaura con gli altri e di cui, attraverso l'analisi e il confronto, riesce ad appropriarsi³². Da questi presupposti, l'autonomia del soggetto si esprime, anzitutto, nell'affermazione delle proprie peculiari caratteristiche che lo rendono persona tra persone. La conquista, l'ascesa, lo svelamento dell'identità portano il soggetto a interagire in maniera differente, anzitutto, con se stesso e poi con gli altri da cui viene riconosciuto nelle sue peculiarità e caratteristiche e che a sua volta riconosce. L'identità apre alla persona orizzonti esistenziali e relazionali nuovi anzitutto con se stesso in termini di coerenza, vitalità, profondità, maturità e con il personale progetto esistenziale. In altre parole, nel momento in cui la persona scopre la sua identità e inizia a riconoscersi ed essere riconosciuto come essere unico ed irripetibile, depositario di qualità e peculiarità proprie, agisce coerentemente a quello che è, al suo statuto morale interno, non si lascia influenzare o traviare in direzioni esistenziali diverse, decide coerentemente a se stessa e a ciò che ha progettato di fare nella sua vita³³. La vitalità discende alla persona dall'autenticità del suo essere e delle scelte intraprese, ma anche da un interesse vivo per l'esistenza orientata nel bene e nella gioia dell'incontro e della relazionalità feconda con gli altri. La profondità della persona si radica nella sua verità identitaria che la spinge continuamente a superare le apparenze delle cose o delle situazioni per ascendere alla loro costitutiva profondità e completezza.

3. Persona e nuova cittadinanza

Jean-Luc Nancy precisa che «essere singolare plurale vuol dire: l'essenza dell'essere è ed è soltanto una *co-essenza*. [...] Non si tratta dell'essere in prima battuta, cui si aggiunge il «con», ma del «con» al cuore dell'essere»³⁴. La persona è originariamente "singolare e plurale" in quanto costitutivamente in relazione con gli altri, in una dimensione di autenticità esistenziale e di reciproco riconoscimento delle proprie peculiarità e caratteristiche identitarie che ascendono così verso l'autocoscienza, una dimensione oggettivata di se stessi. Pedagogicamente, ciascuna persona continuamente si educa e si forma nella relazione con gli altri, e questa relazione educativa è feconda in quanto anche l'altra persona o le altre persone della relazione a loro volta traggono benefici educativi e istanze formative

³⁰ J. Kristeva, *Stranieri a se stessi* (1988), tr. it. A. Serra, Feltrinelli, Milano 1990, p. 174.

³¹ Cfr. P. Ricœur, *Sé come un altro* (1990), a cura di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1996, p. 95.

³² *Ibi*, pp. 207.

³³ R. Guardini, *Mondo e persona* (1939), tr. it. G. Colombi, Morcelliana, Brescia 2022, p. 79.

³⁴ J.-L. Nancy, *Essere singolare plurale* (1996), tr. it. D. Tarizzo, G. Durante, Einaudi, Torino 2021, p. 45.

da questo incontro di mutui riconoscimenti e di ibridazioni feconde Essendo il rapporto con l'altro costitutivo dell'essenza stessa della persona che lo sperimenta, ne discende che l'apertura, la disponibilità, l'ascolto, gli atteggiamenti che noi abbiamo verso gli altri saranno gli stessi che riusciremo, concretamente, a vivere con noi stessi e viceversa, in una continua ed inarrestabile dinamica di riconoscimenti reciproci. Dalla prima stagione dell'esistenza e per l'intero corso della vita ciascuno di noi è continuamente in relazione con gli altri in continui scambi di riconoscimento, che confermano, o all'opposto disconoscono, a noi stessi ciò che abbiamo vissuto con l'altro. La persona che continuamente vive nella relazione con gli altri sperimenta ontologicamente una dimensione binaria della sua esistenza, di autonomia e di dipendenza dagli altri. L'autonomia in quanto la persona è costitutivamente libera nella scelta, capace di autodeterminarsi e decidere consapevolmente come orientarsi, quale progettualità perseguire, sempre declinando il proprio agire in una dimensione etica e rispettosa dell'altra persona. La dipendenza intesa come legame costitutivo della persona alla relazione e alle dinamiche di riconoscimento dell'altro. E ancora possiamo intendere la dipendenza verso l'altro come un debito originario che la persona ha nei suoi confronti, Emmanuel Lévinas indica nella "responsabilità verso l'altro"³⁵ un preceitto morale ineludibile, aiutando l'altro, realizzo pienamente il mio essere persona. Questa decisione di apertura, condivisione, rispetto, riconoscimento e responsabilità verso l'altro fonda, su un piano sociale, le basi per la civile convivenza in uno stato etico e democratico dove ogni persona può, fattivamente, contare degli altri e dell'intera comunità a migliorare se stessa. Solo attraverso il riconoscimento e il profondo rispetto dell'altro questa comunione può compiersi, questa dinamica apre continuamente la persona ad altre persone, alla relazione, al mondo autentico della vita insieme agli altri indipendentemente dalla loro provenienza, cultura e tradizione. L'altro per eccellenza, lo straniero è sempre portatore di istanze e stimoli nuovi, di cambiamento per la comunità che lo accoglie, al di là di sterili contrapposizioni e preconcetti e restituisce istanze della sua cultura e modalità esistenziali che, concretamente, aprono, nella reciprocità della relazione, gli orizzonti e i paradigmi di conoscenza e di senso, rendendo fecondo e vitale l'incontro, il confronto e i, reciproci, riconoscimenti. Il rischio reale, riferendoci all'incontro con lo straniero, nella nostra società governata dalle oscure logiche economiche mondiali e dalla economia di mercato è quello di confondere, e sclerotizzare, i conflitti di interessi con quelli di identità. Basti pensare, solo come piccolo esempio, alle "guerre sante" dell'Occidente verso i Paesi medio orientali che hanno ingenti riserve e giacimenti di petrolio o metalli e pietre preziose. Seguendo tali logiche di contrapposizione e di dominio non solo si nega il riconoscimento dell'altro come persona, ma anche i suoi diritti umani, la sua libertà e la sua stessa esistenza. E tutto questo si ripercuote, specularmente, su noi stessi essendo il rapporto con l'altro costitutivo di quello che abbiamo con la nostra persona. Così allo stesso modo gli atteggiamenti che poniamo in essere con l'altro si riverberano su noi stessi, i disconoscimenti, le chiusure e le negazioni che restituiamo all'altro allo stesso modo ci ritornano indietro e ci investono senza che noi possiamo sottrarci in alcun modo. Se neghiamo l'altro, lo disconosciamo, lo isoliamo all'interno di barriere di indifferenza, prima o poi ci scontreremo con noi stessi, l'alterità negata implica dinamiche psicologiche soggettive di solipsismo, di neotenia, di sterilità esistenziale e di autodistruzione. «Il fatto che sia io a scoprire la mia identità – scrive Charles Taylor – non significa che io la costruisca stando isolato: significa che la negozio attraverso un dialogo, in parte esterno e in parte interiore, con altre persone»³⁶. L'essere umano è aperto costitutivamente alla relazione, e proprio attraverso la relazione con l'altro la persona scopre se stessa. Nella relazione la persona perviene a se stessa, si oggettivizza, si comprende in maniera diversa; così come l'altro della relazione si scopre nella sua identità, si intenziona in maniera differente, così analogamente il mondo che abitiamo si apre a nuove scoperte e nuove possibilità. Il presente restituisce, talvolta copiosamente, episodi di negazione, disconoscimento e violenza nei confronti dell'altro, dello straniero che ancora oggi, nella nostra società complessa e ipertecnologica viene guardato con diffidenza e sufficienza. Emerge il bisogno di ripensare percorsi educativi finalizzati

³⁵ E. Lévinas, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* (1961), tr. it. A. Dell'Asta, Jaca Book, Milano 2023, p. 95.

³⁶ C. Taylor, *La politica del riconoscimento*, in J. Habermas-C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento* (1998), tr. it. L. Ceppa-G. Rigamonti, Feltrinelli, Milano 2008, p. 19.

al riconoscimento dell'altro come persona e da qui costruire una nuova cultura fondata sul diritto di cittadinanza. Precisa Raniero Regni,

il possibile è lavorare educativamente per costruire o ricostruire una nuova antropologia attraverso una educazione che lancia la sua sfida metafisica e sprigiona la sua forza profetica all'essere umano, mostrando il suo volto migliore, favorendo la conoscenza reciproca delle culture. L'essere umano come essere capace di empatia e capace di fondare su questo una vera e propria civiltà. [...] Una nuova mondializzazione democratica, anti-gerarchica, non più divisa tra centro e periferia, che ponga fine agli aspetti negativi distruttivi e autodistruttivi della globalizzazione. Una nuova mondializzazione che concili l'universalità dei valori e la pluralità delle culture, la molteplicità culturale e l'unità dell'umanità³⁷.

La necessità che si impone nel nostro presente vincolato nelle logiche della globalizzazione e delle economie di mercato è quella di superare la chiusura solipsistica di sterili identità (personal, culturali, territoriali, nazionali) chiuse e fondare una società autenticamente democratica che riconosca e rispetti le identità di tutte le persone e si radichi su valori etici universali collettivamente condivisi. Queste trasformazioni sociali, quindi delle singole soggettività che insieme formano il contesto sociale, potranno realmente concretizzarsi solo attraverso virtuose pratiche educative e di formazione di personalità mature e consapevoli in una società come la nostra che rapidamente si trasforma.

Riferimenti bibliografici

- Aime M., *Classificare, separare, escludere. Razzismi e identità*, Einaudi, Torino 2020.
- Bernardini S., *Crisi o declino? Riflessioni sul modello occidentale di sviluppo*, Mondadori Università, Milano 2016.
- Bodei R., *Dominio e sottomissione. Schiavi, animali, macchine, intelligenza artificiale*, il Mulino, Bologna 2023.
- Bossio F., *La formazione della persona nel mondo globale. Verso una pedagogia interculturale come fenomenologia personalistica*, in A. Portera-P. Dusi (Eds.), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Colombo C., *Diario di bordo*, a cura di G. Ferro, Mursia, Milano 1992.
- D'Addelfio G., *Del bene*, Scholé, Brescia 2021.
- De Angelis V., *La logica della complessità. Introduzione alle teorie dei sistemi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- Dusi P., *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*, Vita e Pensiero, Milano 2000.
- Guardini R., *Mondo e persona* (1939), tr. it. G. Colombi, Morcelliana, Brescia 2022.
- Heidegger M., *Lettera sull'umanesimo* (1947), a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1995.
- Khôi Lê Thành, *Educazione e civiltà. Le società di ieri* (1995), tr. it. G. Pampanini, Armando, Roma 1999.
- Kristeva J., *Stranieri a se stessi* (1988), tr. it. A. Serra, Feltrinelli, Milano 1990.
- Latouche S., *L'occidentalizzazione del mondo. Saggio sul significato, la portata e i limiti dell'uniformazione planetaria* (1989), tr. it. A. Salsano, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Lévinas E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* (1961), tr. it. A. Dell'Asta, Jaca Book, Milano 2023.
- Marramao G., *Passaggio a Occidente. Filosofia e globalizzazione*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- Memmi A., *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore* (1973), tr. it. A. Angeloni, Liguori, Napoli 1979.
- Morin E.-Ciurana E.-R., Motta R. D., *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, a cura di B. Spadolini, Armando, Roma 2019.
- Morlino L., Raniolo F., *Come la crisi economica cambia la democrazia*, il Mulino, Bologna 2018.
- Nancy J.-L., *Essere singolare plurale* (1996), tr. it. D. Tarizzo, G. Durante, Einaudi, Torino 2021.

³⁷ R. Regni, *Le avventure dell'educazione. Per una pedagogia interculturale delle civiltà*, Studium, Roma 2021, p. 232.

- Nussbaum M. C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea* (1997), tr. it. S. Paderni, Carocci, Roma 2006.
- O'Shea D., *La congettura di Poincaré* (2007), tr. it. D. Didero, Rizzoli, Milano 2008.
- Portera A., *Educazione e pedagogia interculturale*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa 2017.
- Regni R., *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Armando, Roma 2002.
- Regni R., *Le avventure dell'educazione. Per una pedagogia interculturale delle civiltà*, Studium, Roma 2021.
- Ricœur P., *Sé come un altro* (1990), a cura di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1996.
- Said E. W., *Cultura e imperialismo* (1993), tr. it. S. Chiarini, A. Tavaglini, Feltrinelli, Milano 2023.
- Said E. W., *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente* (1978), tr. it. S. Galli, Feltrinelli, Milano 2007.
- Sapelli G., *Verso la fine del mondo. Lo sgretolarsi delle relazioni internazionali*, Guerini, Milano 2024.
- Taylor C., *La politica del riconoscimento*, in J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento* (1998), tr. it. L. Ceppa, G. Rigamonti, Feltrinelli, Milano 2008.
- Todorov T., *La conquista dell'America. Il problema dell'altro* (1982), trad. it. di A. Serafini, Einaudi Torino, 2014.
- Touraine A., *Critica della modernità* (1992), tr. it. F. Sircana, il Saggiatore.

Cultura e educazione. Direzioni di senso per un’educazione integrale*

Carmelo Galioto Allegra

Académico, Doctor en Educación, Universidad Católica del Maule, Departamento de Teología, Cile

e-mail: cgalito@ucm.cl

Cosimo Costa

Professore associato in Pedagogia generale e sociale, LUMSA Università, Roma

e-mail: costa@lumsa.it

Abstract

Questo saggio si propone di esaminare il complesso rapporto tra cultura ed educazione, con particolare attenzione alla questione dell’educazione integrale. Nei primi quattro paragrafi, viene adottato un approccio esistenziale per analizzare le sfide emergenti dell’educazione, concentrandosi sul ruolo chiave dell’insegnante-educatore. Successivamente, attraverso domande, interrogativi ed esempi concreti, si approfondiscono il significato e le potenzialità della scuola nel contesto culturale ed educativo del XXI secolo. L’obiettivo del saggio non è tanto quello di fornire risposte definitive, quanto di sensibilizzare sull’urgenza di affrontare una tematica complessa e cruciale, come l’educazione integrale della persona nella scuola contemporanea.

This essay aims to examine the complex relationship between culture and education, with a focus on the issue of integral education. In the first four paragraphs, an existential approach is adopted to analyse the emerging challenges of education, focusing on the key role of the teacher-educator. Subsequently, through questions, interrogations and concrete examples, the meaning and potential of the school in the cultural and educational context of the 21st century is explored. The aim of the essay is not so much to provide definitive answers as to raise awareness of the urgency of tackling such a complex and crucial issue as the integral education of the person in contemporary schools.

Parole chiave: cultura, educazione integrale, scuola, Filippo Raciti, paideia

Keywords: *culture, integral education, school, Filippo Raciti, paideia*

Introduzione

Compito dell’educazione è tenere viva la problematicità e la vitalità della misura umana nel confronto e nell’impatto con l’oggettività, ossia con quell’infinita complessità costituita da ciò che è diverso dal soggetto ma a lui legato in un movimento dialettico. Sotto tale prospettiva il lavoro dell’insegnante-educatore diviene delicato. Esso riguarderà molteplici ambiti quali la funzione sociale, la popolazione scolastica, le abitudini educative, il comportamento degli allievi, le metodologie da adottare, oltre che la sua stessa “identità”. Di fronte a tali compiti dilagano importanti “affermazioni metodiche” che non poche volte fanno eclissare il senso dell’educazione nella didattica, nello psicologismo, nel sociologismo o anche nel pedagogismo, e che, in maniera diretta o indiretta, come scrive Riccardo Massa, inducono la scuola o meglio la comunità educante a non essere più cultura ma «programmi di studio», «registro banalmente pedagogico» in cui «tutti vogliono insegnare qualcosa»¹.

* Gli autori condividono l’impianto complessivo dell’articolo. L’introduzione e la conclusione sono a cura di Carmelo Galioto Allegra e Cosimo Costa. I paragrafi 1, 2, 3 e 4 sono di Cosimo Costa; i paragrafi 5, 6, 7 e 8 sono di Carmelo Galioto Allegra.

¹ Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 87. L’autore, più di altri, ha bene illuminato il problema della deriva istruzionista verso cui sta andando l’educazione, a tal proposito cfr. Id., *Educare o*

Tenersi lontano da tali “affermazioni” per un insegnante-educatore significherebbe *isolamento*, e l’educare, contrariamente, è *confronto* e *relazione*; avvicinarsi ad esse potrebbe invece determinare il rischio di cedere, inteso il grosso sforzo del mestiere, ad una forte persuasione deresponsabilizzante.

Rispetto a tale questione, ormai tanto argomentata e spesso posta come “tramonto dell’educazione”², ma soprattutto rispetto all’urgenza di impossessarsi di strumentazioni conoscitive sempre più raffinate a discapito di una cura soggettiva del sé³, un discorso filosofico-educativo dovrebbe riflettere sia su quel «mistero insondabile» caratterizzante ogni attore dell’educazione⁴, sia su quei metodi e strumenti con cui ogni insegnante-educatore è “obbligato” quotidianamente a relazionarsi.

Volendo approfondire maggiormente la questione, soprattutto negli anni recenti, si è sviluppato un intenso dibattito sui propositi dell’educazione, sul suo valore e significato. Si tratta di un fenomeno con un valore intrinseco o piuttosto di qualcosa che finisce con l’essere strumentalizzato da altre dimensioni dell’attività umana?

I lavori di Gert Biesta hanno più volte tematizzato la questione del proposito dell’educazione⁵ proponendo un modello tripartito di finalità educative che si distribuisce fra qualificazione (intesa come dotare gli studenti di certe conoscenze, abilità e competenze), socializzazione (l’educazione prepara gli individui ad inserirsi pienamente in un dato contesto sociale) e soggettivazione (educare l’individuo nella sua capacità di azione responsabile). Tale proposta si fonda sull’idea secondo la quale l’educazione presenta tre domini di finalità che si “sovrappongono” l’uno sull’altro. Si tratta di un dominio di finalità che oscilla fra l’avere un valore intrinseco a livello pedagogico e antropologico (la soggettivazione va in questa direzione) e l’essere in qualche modo strumentalizzato rispetto a logiche sociali o economiche.

Su questo tema, le posizioni della letteratura accademica sono svariate: Blumsztajn sostiene che l’aspirazione all’uguaglianza delle opportunità finisce con lo strumentalizzare l’educazione⁶; Dworakowska pensa che l’educazione rischia di esaurire il suo compito per le forze di svuotamento di senso che operano a partire dalla modernità⁷; Vlieghe e Zamojski riflettono sull’importanza di separare la sfera dell’educativo da quello dei propositi di carattere politico⁸; Oliverio, d’altro canto, delinea un quadro teorico deweyano per riscattare l’educazione dai pericoli di strumentalizzazione e riflette sull’intersecazione fra scuola e tecnologia⁹.

Il problema del proposito, tuttavia, non è propriamente lo stesso di quello del senso della realtà educativa. Sebbene il senso racchiuda anche il verso dove (proposito e finalità) c’è una dimensione

istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea, Unicopli, Milano 1987; Id. (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1988.

² È questa una questione che potrebbe riassumersi come una crisi di unitarietà del sapere pedagogico. Tra i tanti, oltre che al già citato Massa, si rimanda a H. Giesecke, *La fine dell’educazione*, Anicia, Roma 1990; G. Accone, *Declino dell’educazione e tramonto d’epoca*, La Scuola, Brescia 1994; F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell’educazione*, Anicia, Roma 2009; G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», LXVII, 1-4 (2009), pp. 13-36.

³ Circa tale concetto rimando a R. Fadda, *L’io nell’altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma 2007; L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2011; C. Xodo, *Capitani di se stessi*, La Scuola, Brescia 2014.

⁴ Si ricorda il pensiero di Edda Ducci secondo cui: «la singolarità dell’approccio metodologico commisurata alla singolarità dell’oggetto non consiste soltanto nella misteriosità rilevabile nel soggetto umano ma anche nella problematicità, complessità dell’umanarsi», E. Ducci, *L’uomo umano*, Anicia, Roma 2008, pp. 15-16.

⁵ G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education*, in «Educational Assessment Evaluation and Accountability», 21, 1 (2009), pp. 33-46; Id., *What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism*, in «European Journal of Education», 50, 1 (2015), pp. 75-87; Id., *World centered education. A view for the present*, Routledge, New York 2022.

⁶ A. Blumsztajn, *The empty form of fairness: Equality of educational opportunities as an instrumentalizing force in education*, in «Policy Futures in Education», 18, 7 (2020), pp. 834-849.

⁷ K. Dworakowska, *Is education exhausted?*, in «Policy Futures in Education», 18, 7 (2020), pp. 892-906.

⁸ J. Vlieghe, Z. Piotr, *Redefining education and politics: On the paradoxical relation between two separate spheres*, in «Policy futures in Education», 18, 7 (2020), pp. 864-877.

⁹ S. Oliverio, *The end of schooling and education for “calamity”*, in «Policy Futures in Education», 18, 7 (2020), pp. 922-936.

della nozione di senso che la eccede e precede. Si tratta di quell'aspetto che ha tematizzato il filosofo cileno Figueroa: si riferisce alla estimazione del valore, racchiude la possibilità di captare un fondamento o base assiologica che sostiene, un principio che anima, impulsa e giustifica un processo in se stesso, in quanto processo¹⁰. Vorremmo riformulare la frase conclusiva di Figueroa in questo modo: il senso permette di giustificare una esperienza educativa in quanto tale. Ma l'andare a scuola è ancora una esperienza educativa? Pare difficile in uno scenario come quello che tratta la letteratura accademica con i seguenti nodi critici che avvilluppano le istituzioni educative: la centralità dell'adozione di un curriculum scolastico basato sulle competenze poi spendibili nell'ambito lavorativo¹¹; l'ideazione di parametri di azione (standard) per le scuole tali da conformare ad essi la funzione educativa della scuola stessa¹² e il disegno e l'impiego di dispositivi di *accountability* atti a verificare e controllare lo svolgimento dell'efficacia dei sistemi educativi in vigore¹³.

In questo contesto di politiche e pratiche educative, si riconosce inoltre alle istituzioni educative un ruolo chiave rispetto ad alcune sfide proprie della nostra epoca: la questione ecologica, la trasformazione digitale e la cittadinanza democratica. Infine, la crisi pandemica ha confinato le istituzioni educative nella pratica della DAD (didattica a distanza): uno scenario che ha stravolto l'esperienza pedagogica come la conoscevamo.

Lungo queste direzioni, poste dalla letteratura specializzata e dal contesto storico che stiamo vivendo, nelle pagine che seguiranno la questione rispetto al senso della realtà educativaemergerà come un problema urgente. L'educazione ha un significato, può connotarsi così da consentire una intesa? Ha un senso, un ambito definito di realtà a cui riferirsi? Certo, non esiste, crediamo, una educazione in sé in un iperurano educativo, esiste però un insieme di fatti e atti, di fenomeni e idee che si riconducono ad un concetto designato dalla parola. A seconda degli atti e dei fatti, dei fenomeni e delle idee su cui effettuiamo le operazioni di conoscenza, il concetto viene elaborato in un modo o in altro e educazione assume uno o un altro senso.

Con l'intento di affrontare il problema, non per dare delle soluzioni ma per responsabilizzare circa la sua urgenza, in questo saggio, nei primi quattro paragrafi si analizzerà in forma prettamente esistenziale il complesso rapporto cultura-educazione indicandone sia le problematiche emergenti, sia le loro ipotetiche risoluzioni, inquadrate concretamente nella figura dell'insegnante-educatore. Un tentativo più comprensivo delle questioni poste sarà quello svolto dai paragrafi successivi in cui attraverso domande, interrogativi e esempi concreti ci si porrà di fronte alle possibilità e al senso della scuola nell'incrocio fra cultura e educazione nel XXI secolo.

1. Educazione come umanazione

Il tanto spazio dato alla prassi educativa rischia di alleggerire il termine educazione inteso in senso lato, o per lo meno di intaccarne fortemente lo spessore. Come sostiene il filosofo David Carr, l'educazione è un fenomeno umano che avviene lungo il percorso delle nostre vite individuali e collettive¹⁴; si tratta di un fatto, quindi, che non si può ridurre al tempo della scuola o dell'università. In esso vi si può leggere, come scrive Edda Ducci, «l'annodarsi di educabilità umana, prassi educativa, finalità educative, mezzi educativi»¹⁵. Sia la definizione del termine sia il contenuto che la parola

¹⁰ «Remite a la estimación del valor, encierra la captación de un fundamento o base axiológica que sostiene, de un principio que anima, impulsa y justifica un proceso en sí mismo, en tanto proceso» (traduzione nostra), M. Figueroa (Ed.), *Ensayos en torno al sentido de la educación*, RIL editores, Santiago de Chile 2017, p. 9.

¹¹ J. Voogt, R. N. Pareja, *A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies*, in «Journal of Curriculum Studies», 44, 3 (2012), pp. 299-321.

¹² V. D'Agnese, *Reclaiming Education in the Age of PISA. Challenging OECD's Educational Order*, Routledge, New York 2019.

¹³ V. D'Agnese, *Dal PISA-Test alla "Buona Scuola". Le radici del deficit etico-democratico nelle attuali politiche scolastiche*, in «Pedagogia più didattica», 2, 1 (2016).

¹⁴ Cfr. D. Carr, *Making sense of Education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*, Routledge, New York 2003.

¹⁵ E. Ducci, *Diversità, omologazione, identità: problemi inquietanti la filosofia dell'educativo*, in C. Di Agresti (a cura di), *Le nuove frontiere dell'Europa tra identità nazionali e localismi*, Studium, Roma 1996, p. 219.

educazione include vanno rianalizzati al fine di dipanarne tutte le implicanze. Uno dei modi, a nostro parere il più fecondo, per far questo è di problematizzare tale contenuto in forma esistenziale e non in forma accademica.

Educazione, in senso tutto essenziale-esistenziale, è da intendersi come una realtà sia perché si svolge tra almeno due soggetti reali sia perché riguarda la realizzazione e le modificazioni che interessano l'essere stesso del soggetto, e non semplicemente le sue sovrastrutture o il suo puro modo comportamentale. La realtà educativa incide sul vivo della persona ed entra, a diversi livelli, nella dinamica del suo diventare concreta, effettuata, tutta sviluppata nelle sue potenzialità, nessuna esclusa.

L'educazione, nel suo aspetto di realtà, è un centro di problemi filosofici, ma può essere espressa nella maniera esistenziale più semplice come l'umanarsi dell'uomo nella dialettica dei differenti rapporti¹⁶. In questa accezione massima educazione è sinonimo di umanazione, cioè verte sul concretarsi dell'essere umano e sul suo infinitizzarsi in sé e nelle innumerevoli possibili relazioni.

Indubbiamente la realtà educativa si incentra sull'essere umano e prende le mosse da un'"idea" antropologica quasi provvisoria, da questa è orientata e diretta in tutte le sue movenze. Il passaggio dall'idea-uomo alla realtà-uomo richiede nell'educatore una singolare dinamica, ma già l'idea-uomo comporta alcune chiarificazioni elementari.

La prima è indubbiamente quella circa il senso ontologico dell'essere umano, quello che si potrebbe anche dire la sua densità, il suo spessore. Se questo è un problema tipicamente filosofico, è altresì il primo interrogativo che pone l'educazione concepita come realtà. Comunque si voglia intendere la dinamica educativa, si rischierebbe di essere dei trasmettitori «meccanici» se non si avvertisse, sia pure a livello minimo, l'urgenza di rispondere a un siffatto interrogativo. Questo interrogativo può coniugarsi in tantissimi modi. È forse utile indicarne qualcuno. L'essere dell'uomo è scandito solamente dal tempo o ha una valenza che supera il tempo? Il suo esistere è tutto disteso nella storia o comporta in sé dei riecheggiamenti, delle possibilità che valicano i termini storici per un loro significato metastorico? Quella che comunemente chiamiamo natura umana nel singolo individuo, è il puro risultato di situazioni ambientali, di condizionamenti fisici, socioeconomici o ha elementi che la costituiscono in una sua specifica realtà, tanto che il singolo, pur immerso in situazioni e condizionamenti, può emergere su di essi, dialogare con loro e pretendere una propria irreperibilità? L'individuo è "se stesso" e la specie o soltanto la specie? La dinamica umana si esplica tutta nel sociale o accanto a questo conserva un ambito interiore? Gli elementi costitutivi della soggettività, le sue facoltà, le sue capacità di agire interiormente ed esteriormente sono indotti nel soggetto stesso, sono frutto di interventi, intendendo questi nei modi più svariati, o promanano al contrario da una radice interiore forse non tutta definibile e dicibile? Tutti interrogativi esistenziali, caratteristici di ogni esistente consapevole e cosciente del proprio esistere prima ancora di essere oggetto di riflessione e di analisi sistematica. Ma indubbiamente anche momenti indicativi di una conoscenza elementare, una conoscenza impossibile da trascurare se non ci si vuole indirizzare al soggetto della realtà educativa come a qualcosa di fondamentalmente ignoto.

Le domande circa il soggetto a cui si rivolge l'educazione possono ulteriormente moltiplicarsi e qualificarsi. Una in particolare emerge tutta significativa. È quella circa il potere di questo medesimo soggetto, la sua possibilità di potere, come in termini esistenziali può essere detta la sua libertà. Ambiti, intensità, significato, direzione di tale potere vanno chiariti, e non soltanto a livello psicologico, prima che si affronti il discorso circa la libertà di scelta. I momenti più enigmatici di questo potere sono fondamentalmente due: la creatività di esso nei confronti dell'io stesso (se il soggetto abbia in sé il potere di un salto qualitativo rispetto al primitivo modo di essere), e la ipotesi di un aiuto, un impulso

¹⁶ L'umanarsi dell'uomo nell'ottica di una antropologia pedagogica oltre che da Edda Ducci che affronta la questione nel testo *L'uomo umano*, Anicia, Roma 2008, è affrontata a più riprese, in difesa del concetto stesso di persona umana, da Giuseppe Accone: *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986; *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia, 1994; *La paideia introvabile*, La Scuola, Brescia 2004; *Nota sul personalismo pedagogico tra umanesimo, neoumanesimo, biologismo e 'impersonalismo tecnoscientifico'*, in «Quaderni del Dipartimento» 2007-2008, Pensa Multimedia, Lecce 2008; *Cultura prevalente ed emergenza educativa*, in «Pedagogia e Vita», 2 (2009).

per la sua dinamica verso l'attuazione, la realizzazione, senza che con ciò ne venga intaccata la natura tutta libera.

Difficile cogliere l'enorme portata di siffatto interrogativo nell'esplicitazione di tutto quello che il termine educazione preso in senso forte può significare.

Altri quesiti tra i più pertinenti possono fare avanzare quella chiarificazione del contenuto vitale, significato dal termine educazione, che ci si è proposti.

C'è anzitutto il se e il come della natura relazionale del soggetto umano. Pare quasi una tautologia rilevare nella realtà educativa la presenza della dinamica intersoggettiva. Ma tautologia non è, anzi poche dimensioni quanto quella intersoggettiva, data sovente per scontata all'interno del termine educazione, sono tanto problematiche e indefinibili. Va estrinsecato il posto che occupa la relazionalità in genere e in particolare quella interpersonale nella struttura essenziale del soggetto, dapprima come sua possibilità, ma soprattutto come sua necessarietà. La pedagogia ha conosciuto, nel passato, la grossa alternativa di educazione e autoeducazione, ma anche al fondo di ciò c'è la complessità del rapporto interpersonale. E prima di porre il problema circa la modalità e il livello del rapporto, c'è da porre quello circa il tipo di necessarietà. La gamma delle gradazioni è vastissima. Va dall'affermare che senza il rapporto interpersonale il soggetto rimane astratto, non costituito nel suo aspetto essenziale, all'affidare a questo medesimo rapporto i soli momenti periferici tanto da ritenerlo surrogabile mediante oggettività sofisticate. Ma anche supposto che il soggetto necessiti dell'alterità personale per costituirsi, di quale alterità si tratta? C'è infatti l'alterità personale comune rappresentata da ogni essere umano, e c'è quella eccezionale che in alcuni momenti la riflessione pedagogica ha chiamato maieutica. Se per alcune posizioni il problema è legato all'interpersonalità, per altre posizioni non può essere disatteso il risvolto che al problema dà l'esserci di una Persona Assoluta, di un Dio personale con il quale il rapporto resterebbe scandito da differenti movenze. Armonia, complementarità o eterogeneità tra i due tipi di rapporto? E non ultimo quesito: la dimensione interpersonale dell'educazione contiene in sé la dinamica della socializzazione o comprende anche l'essere abilitato alla giusta relazione interpersonale che pare significare l'attingimento della dimensione ontologico-esistenziale dei due soggetti?

Nella relazione interpersonale si inserisce il problema del linguaggio come problema che concerne la natura parlante del soggetto, il suo bisogno di dirsi, e una sorta di incomunicabilità quasi effetto necessario della sua autentica irreperibilità, prima che come problema a livello tecnico. Le teorie sul linguaggio a volte si fermano a questo livello e inducono nella realtà educativa una trascrizione esteriore del fatto che l'uomo ha la parola¹⁷. Infine richiamando l'accenno fatto, che cioè per la realtà educativa non è sufficiente l'idea-uomo, non si può non sostare brevemente sull'esigenza che per essere effettivamente nella realtà educativa, nel nostro caso come soggetto proponente, va esperito interiormente l'umano, dal momento che educazione è primamente umanazione. Si tratta di un effettivo esperire interiore, personale, non certo da intendersi genericamente.

Se l'azione educativa è azione umanante, vale a dire tesa al concretarsi delle dimensioni del soggetto nell'irrepetibilità del suo essere, chi si accinge a tale azione non può avere una conoscenza astratta di tali dimensioni essenziali, ma deve averle esperite e incarnate in sé. Soltanto così si sa di siffatte componenti del soggetto in maniera esistenziale, viva. Se ne conosce l'esaltante valore intrinseco e se ne percepiscono le tante possibili sfaccettature, la gravezza della lenta attuazione e l'enigmaticità degli esiti. Educazione nel senso onnicomprensivo di umanazione è azione reale, esige dall'agente l'essere in situazione, pena lo scadere a sinonimo di addottrinamento.

Umano, umanazione, educazione sono termini di senso inesauribile, ma è questo un senso che va tutto scandagliato perché i vocaboli per sé non hanno alcuna presa sul reale anche se dilatati con aggettivazioni le più ardite.

Del resto, l'educazione comporta l'essere appassionati per l'umano, ma ci si appassiona di una realtà di cui si è almeno intravista la bellezza. E, siccome si tratta di azione educativa tra due soggetti,

¹⁷ In questo scarno rinvenimento di alcuni problemi tipici del contenuto vitale del termine educazione, vi sono indubbiamente grosse lacune, che, in parte, verrebbero colmate dallo sviluppo di analisi più articolate di come si intreccino fra loro questi singoli momenti.

tal bellezza va lasciata trapelare, in modo da generare un contagio. Altrimenti l'azione non morde sul reale, sul vivo. Educazione contiene dunque un mondo di valori, di ideali, di modelli, di esiti già esperiti, un modo di sentire, di pensare, di comportarsi.

È noto che gli studi sulle discipline capaci di umanare l'uomo, idonee a rendere umani i suoi rapporti con gli altri, e a dotarlo di conoscenze sempre maggiori hanno ristretto fortemente quello che noi definiamo l'ambito della cultura. L'analisi sul problema cultura potrebbe avviarsi in diverse direzioni, ma l'aver già disegnato un contenuto del termine educazione indica con chiarezza quelle da prescegliere. Giova indicarle schematicamente per sostare successivamente su qualcuna in particolare.

C'è anzitutto il discorso antropologico sul concetto di cultura. Esso data con esattezza al 1871 quando fu pubblicata la prima edizione dell'opera *Primitive Culture* dell'inglese Edward Bunett Tylor. Nella prima pagina dell'opera, viene definita la cultura: «Cultura o civiltà, intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società». C'è poi la nota polemica che nei decenni passati si è imposta come problema delle «due culture», riassumibile come l'incomunicabilità tra la cultura letterario-umanistica e la cultura scientifico-tecnica, e la parzialità di una formazione incentrata tutta sull'una o sull'altra¹⁸. C'è infine il problema del pluralismo culturale nella traiettoria tipica dell'antropologia culturale. Ed è qui che si snoderà l'osservazione, perché su questo punto il dialogo tra cultura ed educazione coinvolge necessariamente ogni esistente proteso ad una azione umanante, chiaramente situata nel tempo e nello spazio.

2. Un binomio complesso

L'educazione rappresenta il processo di realizzazione dell'essere umano attraverso il dialogo vitale con la storia, l'ambiente e la cultura circostante. Questo dialogo è intrinsecamente complesso, poiché implica una dialettica tra valori, processo di umanizzazione e filtri, i quali si manifestano in una molteplicità di modi. I valori abbracciano tutte le sfaccettature della cultura, mentre il processo di umanizzazione si manifesta nelle varie e misteriose esperienze umane. Infine, i filtri includono tutti i mezzi e gli strumenti che facilitano la comunicazione e la trasmissione di conoscenza.

I pochi cenni fatti nella premessa intendevano radicare la realtà educativa nel versante «umano». Tale precedenza era motivata dall'intento di esemplificare l'acquisizione, nel discorso medesimo, di una certa distanza, o meglio di una giusta autonomia di approccio al reale, onde non restare inesorabilmente condizionati dall'emergenza logica di ideologie e sistemi. Pensiamo che l'analisi debba ancora ritardare la considerazione degli aspetti specifici del termine cultura, per meglio disegnare il particolare volto che il problema della cultura acquista quando viene coniugato con educazione. E fermare l'attenzione sull'elemento definito, per comodità ma anche per giustezza di evocazione, filtro. Un'ulteriore precisazione. Nell'esplicitazione di filtro sono state menzionate numerose accezioni, apparentate con differenti ambiti di analisi. La voglia di profondità induce a privilegiare un particolare filtro umano: l'educatore. Questo per rintracciare tutta la valenza di protagonista che egli può avere nel comunicare cultura, anche se non sempre nel creare cultura. La compaginazione del filtro è di importanza primaria nella dinamica comunicazione-umanazione.

Se è pur vero che il rapporto educazione-cultura è affrontato da agenzie specializzate, da singoli o gruppi che riflettono diverse matrici culturali, assumere semplicemente esiti già costituiti ridurrebbe lo spessore del rapporto educativo.

Prendendo cultura in senso lato e oggettivo la si può intendere come un tutto che è impregnato, proposto, sollecitato da un'espressa o inespressa, cosciente o non tutta chiarita visione dell'oggettività del mondo e visione, concezione, valutazione della vita. Nella nostra situazione odierna, molteplici visioni-concezioni del mondo e della vita sottendono l'orizzonte culturale; molteplici, diversificate fino a diventare contrapposte. Non sempre chiaramente individuabili nel

¹⁸ Cfr. Charles P. Snow, *Le due culture*, Marsilio, Venezia 2005.

concreto, sovente sovrapposte, mescolate negli effetti corrono a tratti parallele, forse però dirette a traguardi tanto distanti l'uno dall'altro. Questo scenario avvolge e condiziona la politica, la vita democratica; quindi, pone problemi anche per quel che riguarda l'educazione alla cittadinanza e alla democrazia. Del pluralismo culturale, situazione evidente del nostro periodo storico e del nostro ambiente, si può subito dire che accanto all'indubbia positività presenta, nell'orizzonte che si prefigge questa riflessione, una duplice possibilità negativa di vissuto: l'integrismo e l'eclettismo.

L'integrismo implica l'incapacità di vedere il positivo in culture fondate su matrici differenti da quella a cui si aderisce. Di conseguenza inettitudine a un dialogare arricchente. Fondamentalmente, dunque, un'identità formalista e astratta, non scaturita da un confronto franco e cosciente. Per singolare concomitanza anche l'eclettismo manca di identità vera se pure l'effetto di tale mancanza è di segno opposto al precedente: si assume indiscriminatamente da culture rimandanti a matrici più o meno diversificate tra di loro.

È di chiara evidenza come l'integrista e l'eclettico non possono costituire filtri validi nel dialogo educazione-cultura. Ciò che è comunicato non è una sana cultura, ma un formalismo incapace di umanare, formalismo che ha inficiato l'umanarsi dello stesso comunicante. Il pluralismo culturale, per l'aspetto del fenomeno che a noi interessa, significa anzitutto plurisignificanza del termine umanazione sia nel suo momento astratto-ideale sia nel coniugarsi con le situazioni.

Si offrono così letture e valutazioni differenti del senso dell'essere umano, della finalità e delle modalità essenziali del rapporto all'oggettività (natura, lavoro, economia, progresso, tecnica, ecc.), delle vie d'incontro con l'altra soggettività umana (lotta, relazione, solidarietà, sfruttamento, odio, disprezzo, amore), dell'iscriversi in un orizzonte di finitudine (tempo-spazio) o in un orizzonte di trascendenza (valori oggettivi e Persona Assoluta).

La plurisignificanza del termine umanazione e delle sue possibili dinamiche rimanda ad affermazioni e giustificazioni ideologico-sistematiche di un mondo di valori, di ideali, di modelli, di modi di pensare sentire comportarsi. L'umanazione come fine dell'educazione tenuta nella concretezza della situazione esige uno sforzo continuo da interpretare, giustamente adeguarsi, coraggiosamente emergere; il tutto in un orizzonte di aperto dialogo. Non si tratta infatti di valutazioni oggettive o astratte dei singoli "fenomeni" quali potrebbero essere espressi da riflessioni dal dialogo sociologico, teologico, politico, storico, dialettico o religioso; bensì di una valutazione concreta, nel medium della realtà, finalizzata alla persona in quanto singolo¹⁹.

Il pluralismo culturale oggi è estremamente variegato, le ideologie e i sistemi che sottendono costumi di vita, modalità di pensiero, e contenuti ideali si legano a matrici non di rado contrapposte; il nostro ambiente culturale si sostanzia sovente di una dialettica di compresenza degli elementi più disparati. Da qui l'enorme difficoltà di conoscere e decifrare il senso del nuovo e del tradizionale, di ciò che si collega alle strutture portanti del singolo della compagine sociale dell'eterno e della storia, e di ciò che resta inesorabilmente segnato di transitorietà e valenza effimera. E urge decifrarne il senso per riconoscere la valenza e la finalizzazione degli elementi che costituiscono l'eccezionale e il quotidiano, nella dialettica dell'umanarsi sia del singolo sia dei rapporti tra i singoli.

Ci sono dunque, da una parte, le grandi matrici di più o meno lunga tradizione: quelle cristiana, marxista, capitalistico-borghese, radicale, nichilista, tecnocratica. E dall'altra il confluire di tante varianti nelle singole situazioni. Si forma in tal modo un intrigo, un reciproco condizionarsi limitarsi sollecitarsi, un susseguirsi di squilibri in continua interazione. L'emergere di valenze ideologiche causa particolari situazioni, ma a sua volta è non di rado la situazione (intesa nell'accezione massima) che provoca la presa di posizione di un'ideologia. E il discorso potrebbe allargarsi fino al grosso problema del rapporto intercorrente tra teoria e prassi, o del rinvenimento di metri di misura circa verità e bellezza.

Questo scenario coinvolge le istituzioni educative. Esse hanno il compito immane di indicare le linee maestre di come coniugare in concreto educazione e cultura nel rispetto del pluralismo e con lo sguardo attento al senso dell'uomo e al divenire storico. Si pensi alle varie riforme anche nel solo ambito scolastico: al problema delle tecniche e metodologie, e soprattutto dei contenuti; alla lenta e

¹⁹ Cfr. G. Biesta, *World Centred Education. A view for the present*, cit.

sofferta enucleazione degli orientamenti, dei curricula, dei modelli. Sempre da reinventare l'equilibrio tra cultura generale ed elementi professionalizzanti sia in riferimento agli «educatori» sia in riferimento agli intenti dell'educazione.

Il rapporto educazione-cultura, non lo si può ignorare, ha due urgenze da non disattendere: il soddisfacimento dei bisogni ontologico-esistenziali del soggetto in quanto tale, e la formazione specifica che inserisca il medesimo soggetto nel mondo socioculturale come elemento attivo ed efficiente. E le due urgenze possono essere soddisfatte in modo da realizzare una simbiosi feconda o al contrario in modo da imprimere una diversificazione o uno squilibrio quanto mai dannoso per il soggetto medesimo e per la compagine sociale. Entrano in gioco esigenze riconoscibili o no come connaturate al soggetto stesso ed esigenze che si potrebbero dire nuove. Ma sia per le une sia per le altre rimane tutto enigmatico il metro valutativo, la gradualità da stabilire, le precedenze o preminenze da accordare.

Ma anche se, utopisticamente, si potesse ipotizzare l'assolvimento ottimale di questo compito da parte delle istituzioni educative resta tuttavia un grosso margine di responsabilità per quello che si è indicato come filtro-umano: l'educatore. Idealmente il filtro dovrebbe esser tale da distillare l'essenziale e trasmetterlo con le modalità richieste dalla realtà educativa. Indubbiamente deve essere in grado di trovare e dire il senso della realtà culturale, dirlo a livello ideale e a livello esistenziale. Può essere allora utile una riflessione sugli aspetti che sono oggetto possibile di tale attenzione.

C'è anzitutto la domanda e le manifestazioni-risposta circa il senso immediato dell'uomo e della vita, formulate in maniera assiomatica in dichiarazioni di principio o lasciate trapelare da valutazioni e comportamenti concomitanti, espresse in forma diretta o mescolate ad apprezzamenti di realtà ed eventi riguardanti il soggetto umano e il suo vivere²⁰.

Qui il discorso potrebbe indirizzarsi al rinvenimento di ciò che costituisce o potrebbe costituire una cultura generale, e il livello di questa per i vari settori, problematizzando proposte tradizionali e innovative. Un'adeguata cultura generale è innegabilmente una condizione necessaria per espletare la funzione di filtro-umano nella realtà educativa. Ma non pare che sia condizione sufficiente. Si richiede anche la sensibilità al presente, la capacità di rendersi attenti al mondo culturale in cui si è immersi e si opera, l'apprendimento di una competenza di lettura degli elementi macroscopici e del quotidiano che intessono l'esistenza umana. Inoltre, plurivalente è anche l'intranearsi, nel modo di pensare e di valutare, di una nuova razionalità, di nuove forme logiche, veicolate dai mass-media o da qualsiasi tipo di persuasione per lo più in misura inavvertibile, in tessere tanto minute da non lasciar supporre il disegno del mosaico a cui sono finalizzate.

Sicuramente è di difficile lettura, in un ambito tutto essenziale per la realtà educativa, il travaglio e il disorientamento nell'ambito etico. Si tratta di novità nel rinvenire ed esprimere diritti e doveri, parzialità di proposte etiche, scuotimento portato dagli approcci genealogici, ripercussioni provocate da quella che è stata definita «scuola del sospetto». Il tutto reso più enigmatico dall'insorgere di nuovi bisogni, dall'indebolimento dei meccanismi unificanti della personalità (quali famiglia, modelli educativi, dominio di una cultura di élite) non sempre sostituiti da punti fermi di riferimento, da una diffusa insofferenza per le istituzioni, l'autorità, la rinuncia, il sacrificio. Indubbiamente la difficoltà di dire in modo reale il senso di queste e di tantissime altre espressioni del nostro mondo culturale

²⁰ Questa domanda con le sue possibili manifestazioni di risposte è stata posta in modo drammatico proprio in un contesto scolastico nel 2007. Dopo la morte di un ispettore di polizia, Filippo Raciti, a causa degli scontri avvenuti in uno stadio, a Catania, un gruppo di studenti scrisse: «Noi abbiamo bisogno che qualcuno ci aiuti a trovare il senso del vivere e del morire, qualcuno che non censuri la nostra domanda di felicità e di verità», e proseguono in questo modo «Noi riteniamo che la scuola possa costituire una spazio adatto per questa ricerca [...] Per questo chiediamo innanzitutto ai prof e alla scuola intera che ci prendano più sul serio, che prendano sul serio le nostre vere esigenze»²⁰. Purtroppo, la risposta a questa richiesta degli studenti fu dal nostro punto di vista, deludente: «Non possiamo, né vogliamo, darvi delle risposte, ma prepararvi affinché siate voi non solo a chiedervi quale sia il senso della vita ma anche a riuscire ad individuare, tramite lo studio del cammino culturale dell'uomo sociale, le risposte adeguate al vostro percorso. Proporvi, o imporvi, delle verità è integralismo, cioè barbarie, e pertanto questo atteggiamento non può avere luogo nella scuola pubblica, cioè democratica e laica». Per approfondimenti si veda la seconda parte del saggio.

problematizza quella che si potrebbe definire l'adeguazione professionale del filtro-umano che si incarna nella figura dell'educatore.

3. Significati e sensi dell'agire "in situazione"

In che modo coniugare il binomio cultura-educazione? In un vivace dialogo con un discepolo, entusiasta del sapere di moda e di una cultura che si imponeva per i risultati tangibili, il Socrate platonico giunge a un traguardo, a certi punti fermi che aiutano a fare un passo avanti nel percorso che stiamo facendo.

«Che cos'è, allora, ciò di cui il Sofista è esperto e su cui rende esperto il suo discepolo? [...] Sai a quale pericolo tu ti esponi, affidando a lui la tua anima? [...], nell'acquisto delle dottrine c'è un pericolo ben più grande che nell'acquisto dei cibi [...], gli insegnamenti non si possono portare via in un altro recipiente; ma di necessità, una volta che se ne sia pagato il prezzo si debbono accogliere senz'altro nell'anima e si va via via ormai danneggiati o avvantaggiati»²¹.

Siamo certamente in presenza di una maniera singolare di essere attenti al confluire di cultura e di educazione. Può essere azzardato, ma anche stimolante, interrogare il senso dell'espressione in situazione a partire dal passo platonico citato.

Il primo senso che evoca il termine situazione è quello temporale, storico. Lo si potrebbe dire: interrogarsi su come la domanda circa il problema di portare l'uomo di oggi allo sviluppo che gli compete possa trovare una risposta reale, efficace, nelle proposte culturali del nostro ambiente. Si cerca la risposta nei modelli proposti. Tale senso primario è ineludibile. Sarebbe leggerezza imperdonabile non avvertirlo in tutta la sua gravità, e ancora più imperdonabile sarebbe non tentare tutte le strade per soddisfarne la richiesta, si tratta della sollecitazione nel tracciare le linee portanti di una prassi illuminata e diretta a un fine intravisto nel suo insieme.

Proprio questa chiarezza ci spinge a rimeditare il senso, l'accezione globale di situazione, non per il gusto di rendere problematico ciò che non lo è, ma piuttosto per salvaguardare quella chiarezza dal pericolo di diventare sicurezza estrinseca, qualcosa che il soggetto riceve, non esprime da se stesso, non produce con originalità. Ma non può non essere fecondo costringere il termine situazione a manifestare altre potenziali valenze.

Oltre al senso temporale e storico, si può dare al vocabolo situazione anche un senso atemporale e metastorico. I problemi che sempre si solleveranno là dove si avvicina la cultura, lasciata nell'ampiezza massima, alla realtà educativa presa nel senso amplissimo, che già si è dichiarato di umanazione dell'uomo nelle incarnazioni prese dall'ambiente, hanno uno spessore che stupisce e può trovare disabituati se non se ne conserva dimestichezza. Essi però giustificano questa riflessione poco consueta. Nel proposito di considerare questo grande spessore è contenuta tutta la coscienza di fare un discorso dimensionato. C'è la pretesa di far intravedere cammini da percorrere, ma non manca la consapevolezza che già il solo avviare esigerebbe ben altra ampiezza.

Cultura e educazione sia nella coniugazione personale sia nella coniugazione partecipativa coinvolgono inevitabilmente la parte più interiore e individuante della soggettività; ogni intenzione di provvisorietà e ogni proposito di restare estranei e immuni nel contatto con le dottrine è facile sofisma.

Tra l'altro, non è senza rischio appellare Socrate dopo le critiche di Nietzsche²². Ma Socrate più che una figura storica è un modo di far pedagogia che costituirà sempre un insostituibile elemento di equilibrio per i tanti modi che la riflessione umana continuerà a inventare e proporre. Ed è ancora dal Socrate platonico che può essere desunto un altro elemento dei tanti che costituiscono l'essere in situazione in senso atemporale e metastorico. È un principio elementare e di sperimentata saggezza.

Questa volta il riferimento proviene dal *Gorgia*. Si distende lungo tutto il discorso che Socrate fa con il sofista. Lo si può sintetizzare e tradurre in questo modo: è possibile che si parli di un qualsiasi

²¹ Platone, *Protagora*, Bompiani, Milano 2001, 312e-314b.

²² Socrate è inteso come la «più profonda perversità» nella storia degli uomini, F. Nietzsche, *La volontà di potenza*, Bompiani, Milano 2000, af. 430.

oggetto non insegnando ma persuadendo, perché si è diventati esperti nel dire senza bisogno di conoscere la natura vera delle cose. Si può giungere addirittura all'apparenza di sapere più di chi sa. È la promessa fascinosa e irresponsabile della sofistica; essa muta appellativi e tecniche ma resta invariata nel suo fondo e nelle sue finalità. Consente di comunicare parvenze che si convertono in risultati che stupiscono. Rappresenta un danno immenso nel rapporto intersoggettivo e nella relazione al vero. Trova facile accoglienza in grazia del suo eliminare lo sforzo, cancellare la faticosità, e portare a rapidi traguardi.

Educazione e cultura acquistano qui un tipo di rapporto fra i più subdoli. Si innesca una dinamica di mutua vanificazione che pare inarrestabile, perché la sua vacuità aumenta con il suo stesso movimento. Nel rapporto a una cultura ridotta a segno o a pura abilità retorica, l'educativo perde lo spessore di realtà, la situazione di astrattezza inefficace e irreale tenta di risanarsi mediante il ricorso a segni differenti aumentando in tal modo l'apparenza di dialettica e di vita. L'arrestarsi è faticoso perché presume l'esperienza inquietante con qualcosa di reale. Da tale male si può restare contagiati a nostra insaputa o venirne affetti mediante una tecnica da specialisti sostenuta da un nichilismo pratico che è per lo più ingenuo, ma talvolta responsabile.

La tendenza a dissolvere la realtà nel puro linguaggio, a barattare con l'altro vocaboli convenzionali paludati di serietà scientifica e non densi di cose va impietosamente snidata e rimossa con una costanza ininterrotta, perché il binomio educazione e cultura soltanto in situazione di reale concretezza ha un senso vero.

Un altro elemento non può essere tralasciato. La cultura offre alla prassi educativa materiale valido e meno valido; valori reali, valori che connotano il momento storico ma anche valori consacrati tali dalla «moda». Se questa distinzione non è difficile farla nel passato, è ben arduo farla nel presente quando l'altezza di tono di una voce è necessariamente proporzionata alla validità del messaggio che esprime. Nell'attualità del rapporto educazione-cultura tale possibilità di mistificazione o vacuo mitizzare rende indubbiamente inquieto l'educatore, e lo coinvolge in problemi che spesso superano la sua preparazione. La responsabile volontà di tener presenti gli interrogativi e soddisfarli con risposte effettive porta in sé lo stimolo di individuare gli interrogativi che traducono nei termini a noi comprensibili esigenze specificanti l'uomo, esigenze che per altro non hanno l'immobilità statica di ciò che mai muta, ma piuttosto la dinamicità di ciò che in quanto vita si trasforma, si perfeziona, si esplicita. In questo senso si può affermare che il vivere la situazione che vede il dialogare concreto tra educazione e cultura deve avere in sé qualcosa di *contestativo*.

Oggi non si può evitare l'esperienza del fascino delle controculture. Esse sono per lo più nella loro grande varietà di due tipi differenti, riconducibili ai due tipi di motivi che le originano. L'uno può essere individuato nella volontà di negazione totale, l'altro in una volontà di azione demistificante forte della certezza che c'è qualcosa di vero che va liberato dai legami che lo snaturano²³. È sovente in forza delle controculture che i valori riacquistano una loro credibilità sia per la non persuasività di quelle di primo tipo sia per la presentazione rinnovante e quasi ricreante delle seconde. Questa scarna enunciazione di temi è forse più atta a sollecitare la riflessione che a lasciarla snodare, più diretta a sensibilizzare a un sano dubbio, che a dare certezze precostituite, più capace di destare la voglia di rinvenire altri elementi di situazione in senso atemporale e metastorico, che non acquietante nell'esaustività di una definizione.

Si tratta di un gesto educativo che implica il coinvolgimento dell'interiorità del soggetto, la fuga da ogni verbalismo sofistico, l'acume nel discernere il valido da ciò che è di moda. Queste caratteristiche del gesto educativo indicano già quanto il compaginare e il contessere educazione e cultura comportino il dilatarsi e il rinvigorirsi della vitalità del soggetto e la esigano come momento insurrogabile.

²³ Per una panoramica generale circa l'argomento: K. Goffman, D. Joy, *Controculture. Da Abramo ai no global*, Arcana, Roma 2004.

4. L'atteggiamento dialogico

Vorremmo esplorare alcune prospettive pedagogiche rispetto al rapporto intercorrente fra cultura e educazione. Le prospettive che tali suggestioni potrebbero far nascere sono infatti tante. Pensiamo che la proposta che indichiamo abbia in sé un che di fondante rispetto ad altre. Riteniamo di poter individuare tale prospettiva nell'acquisizione di una natura dialogica da parte dell'educatore, sì che l'educatore possa essere un soggetto che educa mediante il dialogo e al dialogo. Si tratta di presupporre l'atteggiamento dialogico nel rapporto culturale per inverare l'atteggiamento dialogico nel rapporto educativo²⁴.

Anzitutto atteggiamento dialogico nel rapporto culturale. Vale a dire, nel formarsi professionalmente e nel restare costantemente sintonizzati, per non alienarsi dal proprio tempo e dal proprio ambiente. Occorre precisare certi pericoli in questo rapporto alla cultura e certe caratteristiche desiderabili. Scartato il pericolo di nozionismo, più esteso e più subdolo di quanto non si immagini, c'è ancora quello di ricondurre il rapporto con la cultura all'erudizione ampia, alla massima presenza di dati e informazioni. Le tecnologie digitali consentono un'inaudita copiosità di informazioni e una facilità grande nel reperimento. C'è anche, ben distinto da questi, un'ulteriore qualità del rapporto alla cultura: l'incrementare e l'attuare tutta l'ampiezza della fisionomia umana mediante l'interazione con il mondo culturale; e questo rapporto comporta maggior fatica, un impegno personale che non sempre è facile da comunicarsi.

Parliamo di atteggiamento dialogico per riproporre la vitalità di un rapporto tra soggetti nell'ambito di ogni acquisizione culturale in senso umanante; rapporto a cui per altro è necessario essere educati.

Vi sono contenuti tutto scientifico-matematici, la loro oggettività ed esattezza possono essere massime, ma la loro verità è indifferente per la totalità del soggetto umano; sono prevalentemente intesi al rapporto uomo-mondo, prendendo questo secondo termine nell'accezione più ampia. E vi sono contenuti tutt'altro che indifferenti per il soggetto, anzi per il suo stesso costituirsi. Questi non pretendono la medesima oggettività e hanno tutt'altro tipo di esattezza. Per questo specifico aspetto umanante del nostro rapporto alla cultura vale l'acquisizione e lo sviluppo incessante della capacità dialogica.

Essa si sostanzia anzitutto di un pari amore per la verità e per la bella e armonica riuscita interiore, personale. L'inesattezza del dato oggettivo può essere magistralmente confutata dall'elaboratore, ma l'opinione falsa e l'atteggiamento sviante circa il bello, il bene, il vero, il giusto richiedono l'intervento di una soggettività; meglio, esigono l'esserci di un rapporto intersoggettivo.

La convinzione del valore della propria irrepetibilità e del vantaggio unico di un rapporto adeguato e valido alle verità non indifferenti per il soggetto faceva così tratteggiare al Socrate platonico l'essenza prima dell'atteggiamento dialogico: «Dunque, se anche tu sei di quel tipo di uomini al quale anch'io appartengo, ben volentieri ti interrogherei, se no, lascerei stare. E a che tipo di uomini appartengo? A quel tipo di uomini che volentieri si lasciano confutare, se dico qualche cosa non vera, e che volentieri confutano, se altri dice cosa non vera, e che, comunque, si lasciano confutare non meno volentieri di quanto amino confutare: questo, infatti, ritengo che sia un bene maggiore, perché l'essere liberato dal male maggiore è bene maggiore che il liberare gli altri. Infatti io non credo che per l'uomo esista un male tanto grande quanto una opinione falsa sulle cose di cui noi stiamo discorrendo»²⁵.

²⁴ Dialogo è un termine-realtà bistrattato e svuotato anche nell'ambito pedagogico, e sovente ridotto a tecnica meccanica nella prassi. Qui riprendiamo dialogo nell'accezione forte e incisiva che esso ha nelle pagine più intense del Socrate platonico, e nelle puntualizzazioni di dialogisti come Martin Buber (*Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo 2011; *La vita come dialogo*, La Scuola, Brescia 2013) e Ferdinand Ebner (*Parola e amore. Dal diario 1916/17. Aforismi 1931*, Rusconi, Milano 1983; *La parola è la via*, Anicia, Roma 1991) dialogo come realtà da vivere, come comportamento interiore che plasma la stessa modalità di essere.

²⁵ Platone, *Gorgia*, Bompiani, Milano 2001, 458ab.

Questo è valido, naturalmente, quando il rapporto alla cultura è di ampio respiro ed esorbita non soltanto dalla parzialità dell'erudizione, ma anche da una professionalità miope, incapace di guardare allo sviluppo intero e armonico in sé e nell'altro.

Ma siffatta liberazione dall'errore è momento propedeutico anche se costante; accanto ad esso ci deve essere e c'è il momento positivo, quello costruttivo. L'aspetto significativo di tale momento si desume ancora dal maestro del dialogo: «neppure io dico le cose che dico già sapendole, ma ne faccio ricerca insieme a voi»²⁶; «Vuoi, dunque, dal momento che siamo d'accordo sul fatto che bisogna che uno ricerchi intorno a ciò che non sa, che ci mettiamo insieme a ricercare»²⁷. Ambedue le volte Socrate si esprime dicendo *koinè*, escludendo con ciò qualsiasi evocazione estrinseca o di puro accostamento che il nostro insieme potrebbe conservare, per riproporre una capacità di totale congiungimento delle due soggettività prese nella loro interezza. E questa istanza del camminare insieme verso il bello, il vero, il bene non è soltanto suggestiva, ma è inquietante e responsabilizzante.

Proprio nel tempo degli elaboratori digitali occorre riscoprire l'enorme potenziale della co-azione dei soggetti umani, la potenza creativa data solitamente dal rapporto, il plus che l'unione di due personalità realizza rispetto ad una ipotetica somma, non per tornare indietro nostalgicamente, ma per salvaguardarsi da un avanzamento fittizio o per lo meno unidirezionale.

Il cercare insieme su dati oggettivi è di ben altra natura che il cercare insieme circa quelle realtà che riguardano il soggetto in quanto tale; e questo risulta evidente solo che si pensi al fatto che nella prima ipotesi sono chiamate in causa le sole facoltà conoscitive, nella seconda ipotesi è chiamata in causa la persona nella sua interezza. Il cercare insieme comporta lo sforzo, il rischio e il fascino di co-agire sintonizzandosi con una soggettività i cui ritmi e modalità si riveleranno gradualmente, e di cui non sappiamo la misura e il come influirà sul nostro intento di acquisizione e sulle nostre capacità di chiarificazione e ampliamento.

Un'esperienza anche minima nella prassi educativa rende consapevoli dell'enorme difficoltà oggi di una vera educazione intellettuale, matura e critica. Si potrebbe parlare di una strana chiusura, forse non prevista e quindi non facile da arginare, o dell'effetto difficile da correggersi di una più sofisticata tecnica didattica. Ma più che una critica si vorrebbe fare una proposta, perché il movimento polemico è sterile e mai conclusivo, mentre il movimento propositivo può innescare una positiva reazione a catena.

Si tratta allora di lavorare alla propria natura dialogica per essere ambiente che educa al dialogo. L'educazione al dialogo va fatta con il proprio profondo modo di essere; ogni conoscenza o uso di tecniche o metodologie è qualcosa del tutto estrinseco che può indurre a mistificazione o fuga.

Buber accenna a tre tipi di dialogo²⁸; quello autentico, che può essere parlato o silenzioso, dove ognuno pensa effettivamente all'altro, e si rivolge all'altro nell'intenzione di istituire con lui una mutualità vivente; quello tecnico, ispirato dal bisogno di un accordo pratico; e infine il monologo mascherato da dialogo in cui le persone si incamminano ognuna per la propria strada anche se le strade apparentemente si intrecciano. Una vita dialogica non è dunque una vita in cui si ha molto da fare con la gente, ma una vita in cui si ha da fare con le persone con cui si è in rapporto.

La comunicazione, inscritta nel primo tipo di dialogo, nel suo essere realmente attenta all'altro, è tesa a far emergere e percepire la domanda di un inveramento tutto proprio che ogni soggetto, senza distinzione, porta in sé; una domanda di inserimento consapevole e libero nell'ambito socioculturale, di padronanza di mezzi e strumenti di ogni tipo per dominare l'oggettività in genere, ma prevalentemente la domanda di realizzare un io irripetibile nella propria incarnazione storica.

Ripercorriamo il percorso fin qui realizzato. Si è fatto sosta sulla realtà educativa per ridirne lo spessore, dipanando tutte le esigenze dell'umanarsi, di questa perenne finalità educativa sempre identica nella sua valenza ontologico-esistenziale e sempre rinnovata nel suo incarnarsi storico. Si è inteso riscoprire la necessaria presenza del filtro umano nell'attenzione efficace alle differenti proposte culturali, affinché il coniugarsi di educazione e cultura sia libero da condizionamenti,

²⁶ *Ibi*, 506a.

²⁷ Platone, *Menone*, Bompiani, Milano 2000, 86c.

²⁸ Cfr. M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit., pp. 205-206.

meccanicità o forzature imposte da un qualsiasi potere; poi abbiamo riflettuto sulla funzione insostituibile del filtro stesso per la imprescindibilità del rapporto intersoggettivo che rende educativo l'evento. Quindi, si è ri-problematizzato il mutuo articolarsi di educazione e cultura mediante una particolare dialettica, evitando ogni riduzione o sovrapposizione.

Ogni epoca ha un suo modo di coniugare educazione e cultura: differenti si presentano le suggestioni, modifiche più o meno forti possono esigersi nella realizzazione dell'uomo. La nostra epoca non fa eccezione. Tra gli aspetti che sono specifici di essa vorremmo indicare, per l'economia di questo lavoro, il pluralismo culturale e la facile abbondanza, forse esaustiva, di dati e di elaborazione dei medesimi. Si rischia di non aver più tempo e sensibilità per i valori come il bello, il vero, il bene, il giusto. Il fascino dell'efficientismo insidia la pacatezza della riflessione.

Il sapere pedagogico deve costituirsi come argine perché la corsa non si trasformi in uno scivolare inarrestabile, e lo fa riproponendo e riproponendosi il finalizzarsi alla compiutezza dell'umano. Ma per ottenere questo l'attenzione all'uomo e l'amore per il suo umanarsi devono ergersi incontrastati sull'amore stesso per la cultura.

5. La scuola come laboratorio di vita

«In modo che la scuola continui a essere scuola». Questa frase è spesso ripetuta da Inés Dussel. L'accademica argentina²⁹, radicata in Messico, è una studiosa di storia della scuola e si interessa alle configurazioni materiali e simboliche di questa istituzione sociale dedicata all'educazione. La professoressa Dussel nei suoi numerosi articoli e interventi pubblici non definisce apoditticamente cosa significhi essere una scuola e fare scuola. Tuttavia, ricorre a una serie di immagini provenienti dall'epoca pandemica: studenti e docenti inchiodati a uno schermo di computer (quando questo era disponibile a seconda delle condizioni sociali ed economiche); docenti di scuole rurali che lasciavano plachi di attività didattiche, compiti e verifiche in un punto concordato previamente affinché i genitori o gli stessi studenti andassero a raccoglierli e, in questo modo, poter studiare; in certi casi, l'uso massiccio del WhatsApp come unica risorsa digitale attraverso la quale poter mantenere un minimo di relazione pedagogica fra professori e studenti.

La scuola, in questo tempo, non coincideva più con un luogo fisico; tuttavia si trasformava in una serie di gesti e atti con certe caratteristiche: un certo uso del tempo, il ritrovarsi fra generazioni diverse, una triangolazione fra genitori, studenti e professori; un set (variabile a seconda delle condizioni socio-economiche del luogo dove ci si trovava) di infrastrutture e strumenti. Sicuramente in questi due anni le società si sono rese conto della capacità strutturante e vertebrativa della scuola come luogo di incontro fra generazioni, più o meno, meglio o peggio garantito, per educarsi.

Di fatto abbiamo assistito a uno smarrimento supplementare a quello già scioccante di essere afflitti da una pandemia, giustamente perché questo luogo si sfaldava in una serie di iniziative, gesti e tentativi, in cui lo spaesamento era crescente. Sempre Inés Dussel ricorda che la scuola rappresenta una specifica, speciale e unica finestra sul mondo. Andare a scuola ci fa (o faceva) uscire da casa e ci apriva al mondo. Anche il modo di funzionare dei nostri mezzi digitali è basato sull'uso di finestre (non a caso, Windows è il nome di un famoso sistema operativo per pc). Ma si tratta di finestre intercambiabili? Sono frapponibili senza alcuna difficoltà?

Il recente libro di Byun Chul Han *Undinge: Umbrüche der Lebenswelt*, tradotto in spagnolo come «No cosas: quiebras del mundo de hoy». Un libro non ancora tradotto in italiano; come non perdere nel titolo quel bel *Lebenswelt*?) sostiene che la dimensione digitale fagocita la durevolezza del mondo della vita e dissolve il tessuto solido della realtà (Merleau-Ponty). Questo impero del digitale affatta e forse incrina e corrode, probabilmente riconfigura l'attività educativa. Il tempo epocale che stiamo vivendo, dunque, impone la domanda: che cosa rende tale una scuola? Forse il caso degli appalti malriusciti in Italia per commissionare sedie con le rotelle e banchi monoposto che devono rispettare

²⁹ Uno degli autori vive e lavora in Cile. Per questa ragione, i riferimenti alla realtà scolastica e educativa del Cile ed eventualmente dell'America Latina saranno usati per accompagnare lo svolgimento dell'esplorazione in corso insieme a riferimenti alla realtà italiana.

un certo metraggio³⁰, ci ricorda che la scuola è un luogo fatto di materialità per soggetti incarnati, con una testa, un cuore, un corpo.

La domanda ampia su cosa rende tale la scuola si può precisare e sviluppare in altri interrogativi; ne pongo qui alcuni, fra i tanti possibili.

Cosa è la scuola e quali sono i propositi che la animano? Come compaginare esigenze squisitamente pedagogiche e umanistiche con quelle di socializzazione e preparazione al mondo del lavoro? La scuola può e vuole occuparsi di tutto l'essere individuale o ha ormai ceduto a considerare gli studenti come fatti a pezzi, dissolti nel mondo delle tecnologie digitali, chiamati ad applicarsi in un mondo appiattito sulle nuove condizioni socioeconomiche? Che tipo di relazione con le tecnologie digitali è conveniente ai propositi della scuola? In cosa consiste il carattere pubblico della scuola?

Si tratta di domande che pongono esigenze e sfide che meritano anche un ampio e profondo dibattito pubblico in un tempo in cui, forse, assistiamo a una decisiva metamorfosi della scuola. In questa seconda parte del nostro testo, vorremmo porre alcuni problemi che ruotano intorno a queste domande sopra formulate. Si tratta, dunque, di non offrire ricette da applicare per fare una buona scuola o insegnare in modo effettivo. Piuttosto, vorremmo formulare domande e condurre una interrogazione sulle possibilità e il senso della scuola in questo incrocio fra cultura e educazione nel XXI secolo. La domanda chiave che ci guiderà sarà la seguente: in che misura è valido e legittimo parlare di scuola come laboratorio di vita? Cioè come luogo in cui una vita personale si forma e comincia a fiorire o comunque incontra possibilità di crescita globale; insomma, una scuola, per dir così, che nutra bene la vita.

Per fare questo, in prima battuta si percorrono brevemente le criticità che attraversano la scuola in questo tempo. Quindi si presentano alcune delle richieste più esigenti che vengono rivolte alla scuola. In un ulteriore passaggio, si identifica nella questione della ricerca di senso un nodo umano e culturale in cui la scuola si impiglia e ingarbuglia e ne esplicitiamo significati e implicanze. In un passo successivo si descrivono le possibilità della scuola in quanto scuola di affrontare queste richieste di peso e rilevanti. Si conclude questo percorso proponendo la necessità di attivare tre livelli per rivitalizzare la scuola: il livello teorico attraverso una riflessione e lo sviluppo di un pensiero robusto e condotto in un ampio dibattito pubblico sui fini della scuola; un livello poietico che riabiliti le forme e i modi specifici della scuola e un livello di *praxis*, cioè un accompagnamento della politica adeguato alla posta in gioco che si andrà delineando.

6. Le criticità

Forse si potrebbe partire da questa affermazione: la scuola è stata attraversata in modo peculiare e specifico dagli anni pandemici (la *Didattica A Distanza* come esempio fra molti) e ciò è sembrato stravolgerla. La scuola ha attraversato nel biennio 2020-2022 una sorta di prova del fuoco: la pandemia di COVID 19 ha stravolto i modi di fare e di incontrarsi dentro quel tempo che nelle società occidentali di oggi è considerato come scolastico. Le sfide sono state e continuano a essere molteplici. Consideriamo che la trasposizione del tempo/luogo scolastico sulle piattaforme digitali, sugli schermi oppure in altre modalità dovute ai contesti socioeconomici specifici, ci abbia riconsegnato il valore dell'invenzione della scuola come luogo istituzionale predisposto per l'incontro intergenerazionale e per attivare percorsi educativi e formativi. Un luogo vivo e incarnato e che possa coinvolgere tutte le dimensioni del nostro essere umani.

Tuttavia, questa crisi si è verificata a ridosso di una crisi di larga data in corso da molto più tempo. È quanto sostiene mediante una particolarissima, documentata e abbastanza dettagliata, ricostruzione storica il recente saggio/pamphlet di Ernesto Galli Della Loggia dal titolo *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la scuola* che ha generato un interessante dibattito sulla natura, compiti e funzioni della scuola³¹. In questa sede non vogliamo discutere direttamente con questo saggio, ma

³⁰ Per una ricostruzione di questo caso si veda l'articolo *Questa storia dei banchi con le ruote*, su: <https://www.ilpost.it/2020/07/21/banchi-ruote-scuola/>

³¹ Si veda: <http://www.insegnareonline.com/rivista/scuola-cittadinanza/aula-vuota-recensione>;

raccogliere il guanto della sfida del tipo di dibattito e discussione che esso ha generato. Il modo di procedere di questo nostro testo è quello della interrogazione filosofica che offre problematizzazioni, spunti critici, domande di fondo e l'esplorazione di tesi tentativo che si propongono alla discussione pubblica.

L'incrocio fra queste due placche tettoniche di crisi di lunga data, strutturale e di crisi congiunturale ha fatto tornare alla vista problemi e criticità dell'istituzione scolastica. Di seguito ne riassumiamo alcune.

Standardizzazione della scuola – Abbiamo sperimentato che la scuola (pur nel suo trasferirsi sul digitale) ha mostrato una rigidità strutturale. E pensiamo alla didattica, ma anche all'attaccamento ossessivo allo svolgimento del programma o alla fascinazione per l'acquisizione (o forse sarebbe meglio dire inghiottimento) di nozioni e contenuti. E ora che siamo tornati alla scuola spazio fisico assistiamo a rigidità nel vivere gli spazi e i tempi della scuola: si sta seduti in file, guardando tutti nella stessa direzione, per un tempo scandito e abbastanza lungo, con pause misere, con orari di ingresso molto precisi e fra le 8 e le 8.30). Un campanello d'allarme, mediatico senza dubbio, però pur sempre spia di un disagio rispetto all'istituzione scuola è quello emerso dall'esperienza della famiglia finlandese trasferitasi a Siracusa per un tempo. Alla fine, questa famiglia ha abbandonato la scuola (e la città) anche per la delusione rispetto alle modalità rigide della scuola³². È stata offerta, come risposta a tale notizia, che si fa quel che si può con le risorse disponibili. E qui emerge l'aspetto politico economico di una scuola a cui vengono chiesti risultati da monitorare permanentemente (il meccanismo conosciuto come *accountability*) e la conseguente burocratizzazione dell'attività scolastica che inghiotte la dimensione pedagogica.

Strumentalizzazione della scuola – È una ulteriore criticità che ci porta a una interrogazione più ampia rispetto alla strumentalizzazione della scuola: si tratta di quel fenomeno per cui la scuola è tirata da più parti per compiere propositi che sono spesso estranei a logiche specificatamente educative: per esempio fini di natura socio-economica (essere funzionali a un dato mercato lavorativo) o politico-ideologico (formare politicamente secondo visioni ideologiche che non sono dichiarate apertamente). Si tratta di un fenomeno probabilmente ineludibile, però che occorre nominare, tematizzare e portare a riflessione per coglierne le sfumature e contenere le derive che penalizzano la dimensione educativa della scuola. In un dialogo con un amico docente, egli mi diceva: certo circolano tante idee su ciò che favorisce la qualità della scuola, ma occorre ricordare che sono ipotesi sempre rivedibili e adattabili ai mutamenti in corso nel binomio scuola-società. Ma è veramente questo che intendiamo per qualità quando questa sia riferita alla scuola? C'è in questo nome una scelta di fondo per una gamma di valori non negoziabili e non transeunti. Allora la domanda è: esistono tali valori? E se esistono, in che misura sono linfa o pietra di inciampo in un mondo in continua trasformazione?

Abbandono scolastico post-pandemico – Un altro problema che attanaglia la scuola è quello dell'abbandono. Il ritorno alla modalità in presenza ci ha fatto assistere, insieme a un entusiasmo che sembrava condiviso, all'assenteismo dalle scuole e a una recrudescenza dell'abbandono scolastico.

In Cile si è registrato a conclusione dell'anno 2022 che 50.529 studenti, in età di scolarizzazione, hanno abbandonato la scuola da un anno all'altro, una cifra implicante che il 24% in più di studenti ha lasciato il sistema scolastico³³. Un altro dato su cui riflettere è la concentrazione numerica della

<https://claudiogiunta.it/2019/11/su-la-aula-vuota-di-ernesto-galli-della-loggia/>;

<https://www.minimaetmoralia.it/wp/altro/aula-vuota-ernesto-galli-della-loggia-un-libro-pessimo-punto-vista/>

³² Il testo integrale della lettera si può leggere sul sito web <https://www.siracusanews.it/lettera-aperta-di-una-mamma-finlandese-fuggita-da-siracusa-con-i-4-figli-il-sistema-scolastico-italiano-e-povero/> (consultato l'11 gennaio 2023).

³³ Si veda al riguardo i seguenti reportage giornalistici: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/mas-de-50000-estudiantes-se-restan-del-sistema-escolar-chileno-entre-2021-y-2022/MEVGUHPW3JG7FOUTKGJWR4KJQY/> e <https://www.latercera.com/nacional/noticia/quienes-son-el-perfil-de-los-50-mil-alumnos-que-se-fueron-del-sistema-escolar-de-2021-a-2022/5OK52ELIQZA2XB64QDS6GXKBF4/> (consultati l'11 gennaio 2023), e il rapporto statistico sul

diserzione nella prima superiore: a conferma che la transizione dalla scuola primaria alla secondaria è un passaggio delicato su cui porre maggiore attenzione. Per rispondere a questa emergenza, il Ministero de Educación del Cile ha introdotto un piano chiamato “Reactivación Educativa”³⁴ che si articola in tre assi:

1. assistenza e reinserimento scolastico (“asistencia y revinculación”);
2. convivenza e salute mentale (“convivencia y salud mental”);
3. rafforzamento degli apprendimenti (“fortalecimiento de aprendizajes”).

Al di là degli effetti concreti di questo piano, qui vorremmo abbozzare alcune riflessioni di fondo che ci consentono di seguire il filo rosso che stiamo seguendo, cioè l’identità e la missione della scuola.

Innanzitutto, la scelta del termine spagnolo “revinculación”. Interessa sottolineare che la parola “vínculo” in spagnolo allude non a una condizione vincolante (come enfatizza in alcuni casi l’italiano) ma a relazioni di appartenenza. L’emergere del campanello d’allarme della diserzione è spia di una disaffezione verso lo stare a scuola: una esperienza che sembra perdere il senso o quel potere attrattivo e motivazionale per proseguire la frequenza delle ore e delle aule scolastiche.

Questo ci porta alla questione di come si convive a scuola e delle situazioni di salute psicologica ed emotiva degli studenti. Qualcosa fa acqua: stare a scuola a cercare di imparare matematica o storia non offre quelle motivazioni che consentono una convivenza serena e probabilmente getta luce sull’annosa questione dell’autorità dei professori.

Infine, l’enfasi sul rafforzamento degli apprendimenti: ma intesi in che modo? Ci si attende di migliorare i punteggi nelle prove SIMCE e di accesso all’università? Un apprendimento inteso in questo modo soffre del problema di “learnification” segnalato dal filosofo dell’educazione Biesta. Si tratta di una enfasi eccessiva nell’apprendimento come qualcosa di accumulativo, standardizzato e misurabile, nel quale si esaurisce interamente il compito delle istituzioni educative come la scuola. Dal nostro punto di vista, si tocca qui una questione essenziale: che fine fa il sapere a scuola? Cioè come viene concepito, trattato, studiato. È ancora il cuore della sua ragion d’essere?

Un sapere espressione di cultura e culture e pertanto un sapere vivo; non tanto utile (lo può anche essere) ma soprattutto discusso, studiato, dialogato, elaborato. Ci sembra che da qui passi la possibilità della scuola di essere ancora scuola, e non sempre le politiche scolastiche si fanno carico di questa dimensione essenziale.

Insieme a nodi critici intravisti, tuttavia, si sono manifestate quelle che la lingua castellana denomina “demandas”. È particolarmente interessante l’assonanza fra il termine castigliano e quello italiano di domanda. Alla scuola sono state poste domande e richieste. E in modo perentorio e drammatico.

La crisi di salute mentale (esistenziale) e la scuola – Una di esse è quella di non comportarsi come gli struzzi e rendersi conto del disagio esistenziale che stiamo vivendo (bambini e ragazzi, ma anche adulti). In Cile è chiamata *salud mental*: ma possiamo dire che non si limita a qualcosa di localizzabile nel cervello-mente, ma è appunto un malessere esistenziale, un disorientamento che si manifesta in depressioni, disturbi alimentari, problemi relazionali e addirittura in suicidi o tentativi di suicidio. Nell’ottobre 2021, La commissione della Sanità del Senato cileño ha richiesto un rapporto dettagliato sul fenomeno³⁵. Un elemento notevole e preoccupante che emerge è il riconoscimento della scuola come fattore ansiogeno. Il luogo deputato all’educazione non sembra offrire serenità di fondo e minima, al contrario è fonte di stress, di eccessive preoccupazioni e pressioni.

fenomeno pubblicato dal ministero “Situación de la desvinculación y la asistencia, año 2022” dell’aprile 2023 disponibile al seguente link: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19346> (consultato il 22 aprile 2023).

³⁴ Per consultare in dettaglio le proposte del piano di riattivazione educativa si veda la seguente pagina web: <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/>

³⁵ Consultabile su: https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32545/1/BCN_salud_mental_jovenes_y_ninos_COVID_19_FINAL.pdf (consultato l’11 gennaio 2023).

Una educazione che sia integrale – Alla luce di questa richiesta alla scuola di considerare questa crisi abbozzata anteriormente, è possibile affermare che l'educazione integrale possa essere un'altra richiesta posta alla scuola. Tale richiesta risuona come un mantra nei propositi dichiarati nelle politiche educative contemporanee e si configura, tra l'altro, come uno dei desiderata maggiormente nominato dai vari attori del sistema scolastico. Questo lemma o nozione configura una sorta di orizzonte di senso a cui i sistemi scolastici devono aspirare. Per esemplificare quanto appena detto, riportiamo il modo in cui l'articolo n.2 della “Ley General de Educación” del Cile esprime questo ideale regolativo dell’educazione integrale: «L’educazione è il processo di apprendimento permanente che copre le diverse fasi della vita delle persone e il cui scopo è il raggiungimento del loro sviluppo spirituale, etico, morale, affettivo, intellettuale, artistico e fisico, attraverso la trasmissione e la coltivazione di valori, conoscenze e abilità. È inquadrato nel rispetto e nell'apprezzamento dei diritti umani e delle libertà fondamentali, della diversità multiculturale e della pace e della nostra identità nazionale, consentendo alle persone di condurre pienamente la propria vita, di vivere insieme e di partecipare a una vita responsabile, tollerante, solidale, democratica e attivo nella comunità, e di lavorare e contribuire allo sviluppo del Paese». Il lemma propriamente tale dell’educazione integrale non compare esplicitamente. Tuttavia, una breve analisi del contenuto mostra che viene dichiarato come scopo del processo educativo lo sviluppo di molteplici ambiti della persona umana. L’articolo di legge opta per un lungo elenco: dimensione spirituale, etica, morale, affettiva, intellettuale, artistica e fisica. A un primo sguardo, tutte queste dimensioni sembrano abbracciare la totalità e complessità della persona umana: l’integralità come proposito educativo viene dunque così concettualizzato.

Successivamente vengono segnalate le aspettative per la persona educata integralmente: aspettative di carattere individuale (la conduzione piena della propria vita); di carattere etico-sociale e politico (diritti umani, libertà fondamentali, basati sui valori della pace, della democrazia e della identità nazionale cilena, la partecipazione alla comunità mediante il lavoro e la contribuzione allo sviluppo del Paese).

Ci soffermiamo qui su alcuni nodi a livello concettuale. Lo facciamo a partire da alcune riflessioni presenti nell’articolo di Wortham, Love-Jones, Peters, Morris e García-Huidobro, dal titolo *Educating for Comprehensive Well-being*³⁶. In questo articolo si segnala che è cruciale prestare attenzione ai molteplici aspetti dello sviluppo dei giovani. Gli approcci olistici in educazione argomentano che tale attenzione non andrebbe dispiegata a partire da un insieme di competenze discrete e svincolate le une dalle altre e che semplicemente sommiamo e affastelliamo. Piuttosto, le nostre emozioni, la politica, la morale, i saperi, la corporeità e le relazioni interpersonali sono connesse le une con le altre e vivono in una mutua interdipendenza. Un approccio integrale chiede agli educatori e maestri di aiutare gli studenti a integrare questi aspetti di sé³⁷.

Quando si parla di educazione integrale, dunque, il riferimento antropologico è quello a uno studente che è un essere umano nella sua interezza. Il problema che queste parole fanno emergere ha a che fare con la concezione antropologica che sostiene la multidimensionalità dell’azione educativa e scolastica. Non si tratta meramente di attendere separatamente tale dimensioni ma di concepirle come interdipendenti e quindi che richiedono una azione che sia integrale (che abbracci tutte le dimensioni) e integratrice, cioè che aiuti i soggetti a unificare, fare sintesi esistenziale di quanto si vive durante il processo educativo.

La richiesta di senso (Covid e fragilità) – Alla luce delle richieste illustrate sopra, si può affermare che l’epoca pandemica ci abbia riconsegnato alla fragilità della vita umana. Questo tema richiede una attenzione educativa. Come umani formuliamo domande di senso rispetto alle nostre esistenze, il mondo e la vita. A nostro parere, si tratta di un aspetto ineludibile. Se l’educazione forma una vita, significa che contribuisce a informare progetti di vita che sono personali, nel doppio significato di

³⁶ S. Wortham, R. Love-Jones, W. Peters, S. Morris, J. C. García-Huidobro, *Educating for Comprehensive Well-being*, in «Review of Education», 3, 3 (2020), pp. 406-436.

³⁷ *Ibi*, p. 410.

personali e sociali. I percorsi educativi che contribuiscono al progetto di vita non possono ignorare la richiesta di senso che ci abita.

Tutto ciò va pensato nella scuola scossa dalla pandemia. Cosa ne è della scuola nell'epoca delle tecnologie digitali? In che senso essa si rivolge e dedica a una educazione di tutto l'essere umano? La vocazione della scuola si gioca più sulla preparazione al mondo del lavoro e al compimento dei programmi o non può che avere a cuore come vivere insieme in una comunità, la maturazione e crescita di bambini e giovani, il pensarsi cittadini di un mondo globale e di un ambiente socio naturale che ha bisogno della nostra cura?

Sono domande che risuonano con il quasi-grido di una docente quando dice «il fatto è che non sappiamo più quello che si vuole da noi [i docenti], io almeno non lo capisco [...] io sentirei la necessità di vedere la ragione, l'obiettivo di quello che sto facendo. Invece manca proprio un orizzonte di senso, o almeno così lo percepisco io»³⁸.

Questa preoccupazione per l'orizzonte di senso non si sviluppa senza un mondo e un contesto sociale di riferimento. Aristotele sosteneva che l'essere umano è un animale politico e sociale, poiché parte integrante di ciò che è una persona umana, è la sua appartenenza a gruppi, contesti e situazioni di natura sociale e politica. Se prendiamo come pietra di paragone la traiettoria storico-sociale che il Cile sta attraversando da tempo a carattere neoliberista, si è assistito a una saldatura tra politica ed economia che ha portato alla produzione di ambienti morali³⁹ che hanno condizionato gli orizzonti di significato culturali in termini economicisti. Ora, secondo il filosofo Villacañas⁴⁰ questa riduzione di significato ai suoi aspetti economici (contribuire allo sviluppo di un Paese, formarsi per un mercato del lavoro che cambia) è appunto il prodotto di una operazione storico-politica e non è determinata da ciò che siamo come esseri umani.

Nella storia umana la sfera economica è sempre stata un elemento condizionante, ma da lì a determinarne completamente gli orizzonti di senso c'è una grande differenza. Per questo è rilevante che un'istituzione come la scuola possa emergere senza essere determinata da quella logica mercantile.

Quanto appena detto sopra ci porta a suggerire che l'educazione come attività umana non è immune da questo problema. A partire da quali orientamenti fondamentali sono costruiti i sistemi educativi? In che misura si prendono cura di questo tipo di domande? Che grado di validità ha l'ipotesi che un sistema scolastico, in quanto istituzione sociale, che non accolga questo tipo di problemi sia destinato a non assistere realmente gli stessi esseri umani che di fatto accoglie nelle sue aule? E poi far proliferare e moltiplicare malesseri e crisi di senso? Espressioni come «voglio essere qualcuno nella vita» (quiero ser alguien en la vida) circolano nel linguaggio quotidiano, ma allo stesso tempo sentiamo un'espressione come «c'è molta disperazione appresa» (desesperanza aprendida): beh, come si produce questa disperazione dalle esperienze scolastiche? Sembra che la scuola non riesca a diventare questa comunità che opera al di fuori di certe logiche commerciali che finiscono per essere nichiliste e non offre alcuno spazio comunitario e sociale come orizzonti di senso che vadano oltre una possibile, futura e incerta realizzazione professionale di natura esclusivamente individuale.

7. La domanda di senso a scuola. Lo scambio di lettere alla luce della morte di F. Raciti

Vorremmo proseguire la nostra interrogazione circa il mondo della scuola, soffermandoci in modo particolare sulla domanda di senso e la sua pertinenza o meno rispetto alla scuola. Il problema è ben posto, in termini generali, nell'introduzione al libro a cura di Maximiliano Figueroa (2017) *Ensayos en torno al sentido de la Educación*⁴¹. Si tratta di indicare la necessità di armonizzare, in campo educativo,

³⁸ Chi parla è Brunella Gelsomino: <https://www.unacitta.it/it/intervista/2597-quando-leggo-insieme-a-loro>, citata ne *L'aula vuota*, p. 132.

³⁹ C. Pérez Navarro, C. Galioto, *Promoción de un nuevo entorno moral en el sistema escolar chileno durante la dictadura civil militar (1973-1990)*, in «Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa», 5, (2020), pp. 1-21.

⁴⁰ J. L. Villacañas, *Los latidos de la polis. Filosofía para ciudadanos*, Biblioteca Nueva, Madrid 2012; Id., *Neoliberalismo como teología política*, NED, Barcelona 2020.

⁴¹ M. Figueroa (Ed.), *Ensayos en torno al sentido de la educación*, RIL editores, Santiago de Chile 2017.

lo sviluppo materiale e sociale con l'apporto di uno sviluppo più integrale, cioè uno che coinvolga propositi di fioritura personale in zone spirituali di maggiore profondità. Una educazione, dunque, che abbia come finalità non solo la sopravvivenza o l'inserimento sociale, ma il contributo a vivere e convivere meglio⁴². Aggiungiamo noi: una educazione per potersi aprire a un di più incommensurabile di vita che pulsia dentro ciascun essere umano.

Per scendere maggiormente nel dettaglio di questo problema vorremmo esplorare uno scambio di lettere fra un comitato studentesco del liceo Spedalieri di Catania⁴³ e un gruppo di professori dello stesso liceo che risponde alla lettera degli studenti⁴⁴.

Le lettere prendevano le mosse dall'uccisione dell'Ispettore Capo della Polizia di Stato Filippo Raciti che morì in servizio durante gli incidenti scatenati da una frangia di ultras catanesi contro la Polizia, intervenuta per sedare i disordini alla fine del derby siciliano di calcio Catania-Palermo. Fu un episodio drammatico che lasciò uno strascico emotivo molto forte in tutta Italia⁴⁵. Lo scambio di lettere era allo stesso tempo una risonanza rispetto a quanto quel fatto drammatico aveva scatenato nell'opinione pubblica italiana.

Ricorrere a un episodio precedente all'epoca COVID e che risale a 16 anni fa può sembrare anacronistico. Tuttavia, consideriamo che questo episodio con il confronto intergenerazionale a esso sotteso rappresenta un "campione", o se si preferisce un esempio, che condensa quei tratti problematici del rapporto fra educazione e cultura in connessione con la richiesta di senso che è (ri)-emersa in epoca COVID.

Ricorriamo dunque a questo particolarissimo scambio epistolare per esplorare quanto viene espresso in entrambi questi testi. Questo ci permetterà di vedere e mostrare in modo vivo, preciso e dettagliato ciò che c'è in gioco nella triangolazione tra domanda di senso, educazione e cultura. Al contempo, potremmo evidenziarne le tensioni latenti e manifeste. Anzi, il pregio di questo scambio epistolare è proprio quello di esplicitare queste tensioni, punti di frizione e contraddizioni che conducono a un dis-incontro fra senso, cultura e educazione, fra generazioni e, in ultima analisi, fra persone. E tutto questo in ambito scolastico.

La lettera degli studenti si muove da un profondo turbamento: la tragedia di una vita spezzata a causa di una violenza assurda e gratuita li colpisce.

«I fatti accaduti allo stadio lo scorso 2 febbraio ci hanno turbato profondamente. Siamo addolorati, perché un uomo, l'ispettore di polizia Filippo Raciti, ha perso la vita, vittima di una inaudita violenza».

Gli studenti esprimono dunque un coinvolgimento emotivo rispetto a questa morte avvenuta in circostanze violente. In questo senso, questi studenti si allontanano da una indifferenza dovuta per esempio al non essere stati coinvolti direttamente nei fatti successi, ovvero che non rientrano nel loro orizzonte di esperienza personale diretta. Tuttavia, tale evento è stato percepito e vissuto da questi ragazzi come qualcosa che ricade nell'ambito del mondo della vita che condividono con la polis in cui vivono. In questo modo quanto successo allo stadio quella domenica e quella vita strappata è un evento che li riguarda e coinvolge.

«Non ci sentiamo però di fermarci alla rabbia e alla vergogna, né vogliamo unirci al coro di tutti gli "indignati". L'indignazione non serve a capire il motivo di tanta violenza a livello giovanile e soprattutto

⁴² *Ibi*, p.10.

⁴³ Il testo integrale della lettera scritta dal comitato studentesco del liceo Spedalieri di Catania pubblicata su "La Sicilia" il 15 febbraio 2007 è disponibile sul sito web <https://www.girodivite.it/Lettera-degli-studenti-del-liceo.html> (consultato l'11 gennaio 2023).

⁴⁴ Il testo integrale della lettera scritta da alcuni docenti del Liceo Spedalieri di Catania pubblicata su "La Sicilia" il 4 marzo 2007 è disponibile sul sito web <https://www.girodivite.it/Lettera-aperta-al-comitato.html> (consultato l'11 gennaio 2023).

⁴⁵ Questo drammatico episodio portò all'interruzione di tutti i campionati di calcio in Italia per una settimana e l'annullamento di un'amichevole della Nazionale di calcio. Si veda: "Dalla Bbc alla Cnn: la notizia degli scontri dilaga sui siti web" del 3 febbraio 2007: https://st.ilsole24ore.com/art/SoleOnLine4/Sport/2007/02/gcer030207_catania_sitiweb.shtml?uuid=0a302976-b377-11db-8b6a-00000e251029&refresh_ce=1 (consultato il 10 gennaio 2023).

non ci esonera dal dare un contributo costruttivo. Questi fatti ci interpellano personalmente, ci pongono diversi interrogativi, ci chiamano in causa e ci invitano a una riflessione, *riguardo alla coscienza che abbiamo della realtà, a una identità vera con cui ci impegniamo dentro le circostanze della vita e a una speranza fondata con cui possiamo guardare il nostro futuro*(corsivo nostro)».

Il coinvolgimento emotivo di questi ragazzi non si ferma al provare certe sensazioni sgradevoli o di incomodità; qualcosa di più si smuove in loro e si incanala verso i modi in cui diventano coscienti della realtà, a un impegno verso le situazioni concrete e a come si proiettano verso il futuro: non sono questi tutti tratti prettamente educativi? Questa sequenza (coscienza della realtà, impegno verso di essa, proiezione) non riflette una sequenza temporale passato, presente e futuro? Anche solo soffermandoci sul primo elemento della sequenza (la coscienza che abbiamo della realtà) è, in fondo, un modo molto bello ed incisivo per sintetizzare il lavoro istruttivo/educativo della scuola: accompagnare ad addentrarsi nel gran bagaglio e ventaglio, sempre in fieri, dei saperi che il mondo ha elaborato come cammino per, appunto, prendere coscienza della realtà, cioè del mondo che abitiamo.

«Se il cosiddetto “partito degli onesti” che si vergogna, la società perbene e moralista, dalla quale peraltro provengono tanti dei ragazzi teppisti e violenti, non ci offre se non regole e principi astratti da una parte e dall’altra il cinismo di chi, avendo ormai rinunciato a cercare la verità e il bene, propone solo l’individualismo sfrenato e l’opportunismo in cerca del successo personale, noi ci sentiamo franare il terreno sotto i piedi e ci sentiamo soffocati dal nulla che è attorno a noi»

Qui gli studenti abbozzano una impietosa presa di coscienza della realtà. E dimostrano che nelle loro traiettorie personali hanno sviluppato una capacità di sentire, captare e quindi sapere alcuni tratti di questa realtà che riserva violenze inaudite di cui quella accaduta allo stadio è purtroppo solo una delle tante. E lamentano che il nutrimento che si offre per navigare in questa realtà è troppo debole e inane: regole e principi astratti, cioè non vissuti e non innervati in contesti vitali concreti che possono fungere da esempio e quindi con una riserva di potenzialità educativa. Dall’altro lato, osservano una rinuncia alla ricerca del vero e del bene che si rifugia nella ricerca del mero interesse personale e sembrano dire: ma se la cultura non si occupa a cercare ciò che è degno perché vero e buono, quale sarà la sua ragion d’essere? Quando lo scenario è quello abbozzato dagli studenti l’esperienza che ci avvolge è quella di cadere nel vuoto del nulla: niente mostra un valore per cui vale la pena vivere. Ciò che offre una “ragione per vivere”, in questo nostro tempo è la «rete del consumismo di una società che si sviluppa all’insegna dei rapporti usa e getta e che promuove shock a livello emotivo nell’immediato e dopo apatia». E proseguono:

«È vero quello che ha scritto il prof. Barcellona sulle pagine de “La Sicilia” nei giorni scorsi: “Si gioca con la morte quando la vita non vale niente”. Dove dovremmo impararlo noi il valore della vita? Chi ce lo dovrebbe comunicare? Certo in primis la famiglia e la scuola».

La diagnosi di questi studenti è chiara: l’attuale contesto economicista e mercantile che favorisce la rete del consumismo implica un nichilismo *de facto*. Ma la fame di valore e senso è più forte o, quanto meno, sopravvive in questi ragazzi che si chiedono dove sia possibile imparare o conoscere o almeno percepirla come “calore di fiamma lontana” questo valore della vita? E identificano la famiglia e la scuola come luoghi istituzionali per attendere questa domanda:

«E allora non basta la repressione o escogitare nuove regole per la sicurezza negli stadi, *occorre ripartire dall’educazione* (corsivo nostro). Che non sono le buone maniere o i comportamenti civili. Consideriamo questa come la prima emergenza e la vera via d’uscita da quella che si presenta sempre più come una cultura di morte».

E qui gli studenti esprimono appieno una esigenza che gli scoppia dentro: una necessità valoriale che non può restare disattesa. E allora formulano una richiesta di aiuto che rivolgono alla scuola. E

specificano che, dalla loro prospettiva di presa di coscienza della realtà, la scuola abbia la possibilità di farsi carico di questa accorata richiesta «dentro le cose che studiamo, dentro il tempo scolastico, dentro il rapporto con i professori». Vale la pena lasciargli un’ultima volta la parola per cogliere appena la forza emotiva del loro appello:

«Noi abbiamo bisogno che qualcuno ci aiuti a trovare il senso del vivere e del morire, qualcuno che non censuri la nostra domanda di felicità e di verità. Noi riteniamo che la scuola possa costituire una spazio adatto per questa ricerca e che liberamente uno possa verificare tutta la positività e il bene che la realtà ci promette. Dentro le cose che studiamo, dentro il tempo scolastico, dentro il rapporto con i professori. Per questo chiediamo innanzitutto ai prof e alla scuola intera che ci prendano più sul serio, che prendano sul serio le nostre vere esigenze».

Ribadiamo «dentro le cose che studiamo, dentro il tempo scolastico, dentro il rapporto con i professori». Gli studenti scorgono nei saperi che si studiano a scuola, nel tempo trascorso fra le aule, mura e cortili scolastici e nella relazione con i docenti dei sentieri, delle possibilità per rispondere ai loro punti interrogativi di giovani vite che si affacciano al mondo.

Come risponde la lettera di alcuni professori, pochi giorni dopo, pubblicata sullo stesso giornale, a questa accorata richiesta degli studenti?⁴⁶

Innanzitutto, si manifesta che «non ci riconosciamo negli adulti apatici e socialmente cinici» e in cosa si sostanzia allora l’impegno educativo secondo questi docenti? Conviene lasciare la parola in forma un po’ più estesa a un estratto centrale della lettera:

«Il nostro impegno di educatori e di cittadini è diretto a stimolare domande e curiosità intellettuali, pensiero critico, a favorire la libera espressione e circolazione delle idee, il confronto e la ricerca nel rispetto dei diritti di tutti sanciti dalla nostra Costituzione. Non possiamo, né vogliamo, darvi delle risposte, ma prepararvi affinché siate voi non solo a chiedervi quale sia il senso della vita ma anche a riuscire ad individuare, tramite lo studio del cammino culturale dell’uomo sociale, le risposte adeguate al vostro percorso. Proporvi, o imporvi, delle verità è integralismo, cioè barbarie, e pertanto questo atteggiamento non può avere luogo nella scuola pubblica, cioè democratica e laica».

Questa risposta ha delle parti condivisibili: la descrizione iniziale del compito di un educatore e il riconoscimento degli studenti e delle loro capacità. Si potrebbe dire che sembra di percepire, fra le righe della lettera, la frase conclusiva del testo di Plutarco sull’arte di ascoltare quando dice «La mente non ha bisogno, come un vaso, di essere riempita, ma, come legna da ardere, ha bisogno solo di una scintilla, che la accenda, che vi infonda l’impulso alla ricerca e il desiderio della verità».

Ma appunto, per rispondere a questa impostazione educativa di fondo, occorre partire dal tenere in considerazione, oltre alla ricerca e desiderio, l’oggetto o l’«aspirazione» di questo desiderio. Pensiamo che quanto scritto in questa lettera sia ricco in pieghe, risvolti, implicazioni che meritano una discussione ampia e profonda.

Da una parte queste, righe sono segno di un modo democratico e liberale di intendere il compito della scuola; d’altra parte, danno l’impressione di voler programmaticamente fare un passo indietro rispetto alla possibilità di trovare degli scampoli di verità, degli orizzonti culturali che possano nutrire in modo sostanzioso la richiesta di senso e valore delle giovani generazioni. È qui il nodo problematico di questa risposta da parte dei docenti. Non si capisce perché la cultura abbia perso questa capacità di offrire alimento solido e si rifugia solamente in un compito di critica e vigilanza rispetto agli assolutismi e integralismi di ogni sorta.

⁴⁶ Il tono e il contenuto della primissima parte della lettera dei docenti lascia trasparire una molestia o fastidio per il fatto che il comitato studentesco abbia formulato la sua richiesta di aiuto ricorrendo alla stampa e non direttamente nelle aule scolastiche. Ma, al di là di possibili contingenze interne di dissidi o incomprensioni in quella scuola concreta, lo scambio di lettere rimane rappresentativo di certe concezioni culturali, così come delle riflessioni che gli attori del mondo scolastico svolgono riguardo al compito della scuola.

Sembra che questo compito critico si converta egli stesso in un assoluto che impedisce di raggiungere punti di appoggio che siano dotati di senso e di valore⁴⁷.

Come è emerso nella prima parte del testo che abbiamo proposto, non era questo né il modo, né lo spirito, né il fondo dell'attività filosofica, educativa e politica (nel senso che si svolgeva nella polis e con gli altri cittadini) di Socrate. Non è un caso che in un noto quotidiano italiano, in quei giorni del lontano 2007, sia apparso un fondo con questo titolo *La scuola che non crede a nulla non può insegnare*⁴⁸. Invece, consideriamo che il tipo di razionalità pratica e anche educativa che può accompagnare in modo valido le giovani generazioni si configura intorno a un sentire assiologico che riconfermi la centralità del pensiero critico e della passione per la verità⁴⁹. Ci sembrano ingredienti necessari per vivere la scuola come luogo di ricerca di senso, che non impone una ricetta sul senso della vita, ma che offre quegli strumenti culturali strutturanti la soggettività individuale e dunque la convivenza sociale che superi atti di violenza come quelli che portarono all'uccisione di Raciti.

8. Emozioni, linguaggi e strumenti praticati nella scuola

Si può sostenere a pieno titolo, e non solo alla luce di quanto mostrato nella sezione precedente, che il mondo sociale su cui si basa e si muove la scuola coinvolge persone umane. Questo significa che, volenti o nolenti, che ci piaccia o meno, che lo rimuoviamo o lo vogliamo prendere sul serio, tutte le dimensioni della persona umana entrano a scuola: in essa entrano persone. Al riguardo, in questa interrogazione che stiamo conducendo, consideriamo che la scuola riunisce emozioni, linguaggi e strumenti che possono parlare all'interezza della persona, in modo particolare in questo tempo.

Si tratta di prospettive e possibilità che richiedono una postura intelligentemente critica verso la presenza e uso delle tecnologie informatiche e digitali a scuola. Sono linguaggi, pratiche e strumenti che abbracciano e si dirigono al contempo a quell'orizzonte dell'educazione integrale a cui si aspira in vari sistemi educativi contemporanei. In particolare, pensiamo che i linguaggi le pratiche e gli strumenti con cui la scuola lavora da molto tempo si caratterizzano come marcatamente culturali: non soltanto sono prodotti da certi contesti storico-sociali, ma si offrono come avvolti da una sorta di aura che è quella delle elaborazioni culturali che essendo fini a se stesse si pongono in maniera massima al servizio delle persone, della società e delle vite degli individui e dei Paesi.

Pensiamo che sia questo il nucleo pulsante che irrrora di linfa vitale il tempo della scuola e che consente di intessere e strutturare il nesso fra cultura e educazione. In questo passaggio dell'interrogazione che stiamo sviluppando ci concentriamo su tre aspetti in cui questo nucleo pulsante della scuola si può dispiegare a favore dell'interezza della persona. Qui lo esplicitiamo in una proposizione breve che condensa la nostra tesi di fondo: i saperi (fra loro interconnessi) che la scuola studia, discute e condivide contribuiscono loro stessi a coltivare e educare tutta la persona, per esempio alla consapevolezza emotiva, alla scoperta della dimensione affettiva e sessuale e all'essere cittadini.

Questa tesi è anche una sottolineatura di quella che pensiamo essere la specificità del luogo istituzionale chiamato scuola: non si tratta di un generico centro educativo o sociale con educatori e ragazzi, ma di un luogo dove si professano un insieme di saperi e ci si riunisce intorno a essi. Oltre, dunque, ai docenti e ai discenti, i saperi (finestre sul mondo e al contempo prodotti del mondo e della sua lunga storia) sono il terzo polo senza il quale la scuola non è più scuola. Ma questo terzo polo, come lo chiamiamo qui in quanto tratto essenziale della scuola, si declina anche come veicolo per una *Pedagogia della cura e degli aspetti socio-emotivi*, attraverso la frequentazione di questi saperi è possibile crescere in fiducia e compassione rispetto alle fragilità e limiti dello stare al mondo. Certo

⁴⁷ Sulle possibili cause che spiegano le ragioni filosofiche di questa abdicazione della cultura condividiamo la diagnosi sviluppata e articolata di Roberta De Monticelli. Si veda, per esempio, il suo articolo del 2020 dal titolo *La cognizione dei valori e la fragilità della democrazia*, pubblicato su Encyclopaideia: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10614>

⁴⁸ L'articolo di commento di Giovanni Belardinelli, pubblicato il 10 marzo 2007, si può leggere nel seguente sito: <https://www.ciardullidomenico.it/Scuola/letterastudentiCatania.htm> (consultato l'11 gennaio 2023).

⁴⁹ R. De Monticelli R., *La cognizione dei valori e la fragilità della democrazia*, in «Encyclopaideia», 56, 24 (2020), pp. 7-16.

per interagire con questo proposito educativo è necessaria una consapevolezza dei docenti e di chi è responsabile della conduzione della scuola⁵⁰. Lo stesso si può dire rispetto all'educazione alla sessualità e alla cittadinanza⁵¹ rappresentanti due aspetti possibili delle ricadute educative su dimensioni molto diverse del nostro essere persone: da una parte, una dimensione intima di ciascuno ma che ha a che fare non solo con l'identità personale, ma anche con l'apertura all'alterità; dall'altra parte, la cittadinanza dice relazione con una dimensione che supera la individualità di ciascuno e che si riferisce a quello spazio politico (polis) che ci ricorda, come argomentava già Aristotele, che abbiamo bisogno degli altri e per questo siamo persone umane, e non mostri o dei.

Tutto questo, al contempo, si può formulare in forma di interrogazione: in che modo la scuola si prende cura di questi aspetti appena menzionati? Lo può fare in quanto scuola? Come ricorre ai saperi per fare ciò? O sarà costretta a trasformarsi in un centro sociale o in un centro terapeutico per l'infanzia?

Conclusione

Al termine di questo percorso di riflessione e interrogazione dell'attuale momento della scuola vogliamo riproporre la prospettiva fondamentale da cui si può articolare e rilanciare il ruolo della scuola nel mondo contemporaneo: una scuola come laboratorio di cultura, quest'ultima intesa non tanto nel senso di trasmissione di nozioni quanto nel senso di *Bildung* o *paideia* che implica, dunque, la necessità di una società cosciente della cultura come elemento educativo.

Si tratta dunque di una prospettiva che non va addossata al "mondo della scuola", ma che è un compito da svolgere dall'insieme della società, dei suoi componenti e delle politiche.

Tale compito politico/culturale si nutre dei seguenti tre livelli di esplorazione dei significati e implicanze di questa prospettiva: un livello che chiamiamo teorico, un secondo livello che definiamo poetico e infine un livello di *praxis*.

Il livello *teorico* si riferisce al tentativo di offrire una visione prospettica d'insieme e al contempo sintetica sull'ampiezza e significato del nesso tra educazione e cultura. Nel testo che ora si avvia a conclusione abbiamo abbozzato i nuclei e i nodi di questo rapporto fondamentale. Si tratta di un punto di partenza, non di un punto d'arrivo dunque. La partenza di un ampio dibattito pubblico necessario per ripensare tale nesso e comprendere le possibilità per la scuola a partire da tale riflessione. Un dibattito che è di natura teorica ma che non si limita ad esso né si può esaurire in tale livello. Piuttosto, tale dibattito si nutre di quanto già si sta realizzando in tantissime scuole. Queste ultime sperimentano e introducono forme scolastiche di elaborazione e produzione culturale a vario livello che vanno dalla pubblicazione di libri alla riconfigurazione dell'edificio scolastico affinché sia sostenibile ed ecologico.

Quanto appena detto ci conduce dunque al livello *poietico*. Esso vuole esplorare quei nuclei d'azione in cui si può disegnare l'azione educativa della scuola sulla base della interrogazione sviluppata nella sezione precedente. Tali nuclei d'azione sono costituiti dai saperi in dialogo fra loro e con le generazioni a cui appartengono le persone che fanno il loro ingresso a scuola; poi il riconoscimento; l'emancipazione; l'ecologia e la cittadinanza: cioè dei saperi che a partire dalla loro storia (che a volte rimonta a molto tempo indietro nell'arco della storia umana) circola fra i problemi e necessità del presente. Ma poi, in particolare, si tratta di compiere certe scelte operative come, per esempio, ripensare lo spazio e il tempo della scuola; questo tipo di scelta può giungere a essere un gesto di carattere poetico e poetico.

⁵⁰ Per esempio, un recente seminario presso l'Universidad de O'Higgins (del 16 gennaio 2023) si intitolava in modo suggerente "Confianza, compasión y liderazgo escolar en tiempos inciertos" [fiducia, compassione e leadership scolastica in tempi incerti]. Il seminario (in inglese) si può rivedere al seguente link: <https://www.youtube.com/watch?v=3AHEysdWSr4&t=2813s>.

⁵¹ Su questo ultimo aspetto una lettura illuminante è il libro di Benedetta Tobagi: *La scuola salvata dai bambini. Viaggio nelle classi senza confini*, Rizzoli, Milano 2016, che riunisce esperienze di presidi e docenti che interpretano il sapere scolastico a favore della costruzione di cittadinanza affrontando e valorizzando la diversità culturale e di condizioni sociali in cui le scuole operano.

Si richiede per fare ciò, dunque, una immaginazione o intuizione poetica che si renda conto che, quanto abbiamo vissuto rispetto alla scuola durante gli anni 2020-2021, apre la porta per riformulare l'uso dei luoghi scolastici e del tempo: scelte che ci possano ricondurre al significato etimologico di scuola, *σχολή* (Skholè) che rimanda all'idea di svago (cioè contemplazione), ma anche al riposo fisico, ma non dell'intelletto, della mente, dei cuori e delle anime, e ancor di più ci riconsegnano un tempo liberato dalle esigenze produttive in termini economico-materiali. Gestì di questo tipo possono implicare la decisione dei direttori di scuola di postergare l'ingresso a scuola alle 9 am, pensando anche agli studenti pendolari. Quindi reimpostare la distribuzione del tempo e il tipo di attività scolastiche o lasciare giorni della settimana per fare scuola (non lavori professionali) da altre parti in altri luoghi: la stessa casa, una biblioteca, un centro culturale o altri luoghi dove si possa studiare personalmente o realizzare lavori di gruppo o laboratori comunitari.

Finalmente, il livello della *praxis* ha a che fare con le prassi politiche che possono accompagnare e facilitare il lavoro di formazione integrale e di nesso fra cultura e educazione in modo coerente, adeguato e consistente con una visione complessa, articolata e umanizzante della scuola. In questo livello, crediamo che la prassi politica ha bisogno di coraggio anacronico, cioè che in alcuni aspetti fondamentali remi contrariamente a certe tendenze del tempo che viviamo: per esempio, le risorse digitali vanno usate al servizio di un altro tipo di tempo da vivere durante la giornata scolastica: questo implica una limitazione o anche la sospensione delle risorse digitali, non per negarle, ma per prendere distanza critica e ri-cor-dare che gli umani (e la nostra storia) è stata intessuta e costituita da pratiche analogiche che non smettono di tramontare e che, probabilmente, sono necessarie per la nostra epoca. La praxis politica appunta anche ai modi di valutare l'operato della scuola (in Italia mediante i test INVALSI, in Cile attraverso il SIMCE⁵²): questi test presentano alcuni vantaggi, ma anche una serie di "controindicazioni" che la letteratura specializzata ha studiato in profondità a livello internazionale. Una di queste controindicazioni è quella di restringere il curriculum e quindi ridurre il sapere a blocchi di apprendimenti, come se fossero "cose" da immagazzinare. Non è questa la cultura che vogliamo che la scuola collabori a plasmare.

Vogliamo impulsole e auspiciamo una scuola del tempo liberato e condiviso fra soggetti diversi, che prenda le distanze dal mondo ma che sappia mantenere gli occhi aperti verso di esso, che sappia equilibrare lo studio personale e la ricerca condivisa, dove circolino saperi e pratiche culturali che funzionino quasi come vere e proprie macchine del tempo, dove si incrociano passato (il mondo che ci precede ha una profondità temporale che è essenziale conoscere) presente (il mondo delle nostre vite, qui e ora) e futuro (la gran incognita verso la quale siamo inevitabilmente protesi). Compaginare queste spirali temporali è l'opera propria della scuola.

⁵² "Sistema de medición de la Calidad Educativa" una batteria di tests standardizzati in funzionamento dal 1988, durante il mese di novembre di ogni anno. Fra 2019 e 2021 la sua applicazione è stata sospesa per congiunture interne (el estallido social a partire da ottobre 2019) e poi a causa degli anni pandemici.

La pedagogia interculturale come gestione dei conflitti

Farnaz Farahi

Dottore di Ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze.

e-mail: Farnaz.farahisarabi@unifi.it

Abstract

La pedagogia interculturale si pone come valida alternativa alla contrapposizione tra l'orientalismo e l'occidentalismo, nelle accezioni che ne danno Said (2003) e Gramsci (1975). Attraverso strumenti educativi quali il dialogo e l'ascolto attivo (Novara, 1997; Sclavi, 2003), infatti, la pedagogia ha come obiettivo la creazione di uno spazio di incontro e dialogo nel quale aprire i discenti alla subalternità, mettendo in discussione pregiudizi e stereotipi personali (Galli, 1996). Poiché, tuttavia, la creazione di uno spazio di incontro presuppone un apprendimento esperienziale (Dewey, 1993), ciò non può avvenire se non si considerano strategie quali la mediazione interculturale e la capacità di vedere i conflitti non come occasioni di scontro, ma occasione di evoluzione socioculturale (Donnici, 2012; Cambi, 2016). In tal senso, per favorire il dialogo tra universi all'apparenza opposti, quali Oriente e Occidente, la pedagogia deve favorire la formazione, nel discente e nell'insegnante, a una *forma mentis* multiculturale (Fiorucci, 2020), che guardi all'alterità non come a un ostacolo, ma a una possibilità di apertura e crescita.

Intercultural pedagogy presents itself as a valid alternative to the opposition between Orientalism and Occidentalism, as defined by Said (2003) and Gramsci (1975). Through educational tools such as dialogue and active listening (Novara, 1997; Sclavi, 2003), pedagogy aims to create a space for encounter and dialogue that opens learners to subalternity, challenging

ng personal prejudices and stereotypes (Galli, 1996). However, since the creation of a space for encounter and dialogue presupposes experiential learning (Dewey, 1993), this cannot occur without considering strategies such as intercultural mediation and the ability to view conflicts not as occasions for confrontation, but as opportunities for sociocultural evolution (Donnici, 2012; Cambi, 2016). In this sense, to foster dialogue between seemingly opposing universes like East and West, pedagogy must promote the development, in both learner and teacher, of a multicultural mindset (Fiorucci, 2020) that sees alterity not as an obstacle, but as an opportunity for growth.

Parole chiavi: orientalismo, pedagogia interculturale, mediazione, dialogo, spazio di incontro

Keywords: orientalism, intercultural pedagogy, mediation, dialogue, meeting space

Introduzione

Le categorie di Oriente e Occidente rappresentano, per motivi storici e socioculturali, universi pedagogici a sé stanti, a volte incompatibili tra loro¹. Tale inconciliabilità è figlia di una rappresentatività differente dell'una categoria sull'altra e di una mancanza di reciprocità che, da un lato, riflette differenze culturali profonde, dall'altro crea barriere all'integrazione. In un mondo complesso e dinamico come quello attuale, la pedagogia interculturale si pone come valida alternativa, creando uno spazio di incontro caratterizzato da confronto e alterità². Partendo da una caratterizzazione dei modelli educativi orientali e occidentali, nonché dalla visione che gli uni hanno degli altri, ci si domanda quali siano i presupposti teorici, nonché le strategie interculturali, che permettano, di là dalle rappresentazioni stereotipate di Oriente e Occidente, la creazione di

¹ A. Hassan et al., *Western and Eastern Educational Philosophies*, in «Philosophy of Education Society of Australia», Conference Presentation (2010), pp. 1-9.

² W.H. Newell, *Educating for a complex world: integrative learning and interdisciplinary studies*, «Liberal Education», September (2010), pp. 6-11.

un'ambiente educativo multiculturale. Uno "spazio" che non leda i confini né dell'una né dell'altra cultura, ma ne crei di nuovi attraverso la mediazione e gestione dei conflitti.

1. Breve panoramica pedagogica dell'Oriente e dell'Occidente

Said ha introdotto il termine «orientalismo» per identificare un insieme di rappresentazioni, stereotipi e conoscenze occidentali riguardanti l'Oriente, definiti nel corso dei secoli attraverso gli apporti di studiosi, scrittori, artisti e intellettuali. Un «orientalismo» che, a sua volta, confluiscce nella creazione, nell'Occidente, di una particolare immagine pregiudizievole che quest'ultimo ha dell'Oriente, in cui manca uno spazio di confronto interculturale³. Il cosiddetto «orientalismo» non è solo un'accurata rappresentazione di culture orientali, ma una costruzione ideologica e politica che ne giustifica il dominio occidentale⁴. Said sostiene, infatti, che questa rappresentazione orientalista sia stata utilizzata per consolidare il potere dell'Occidente sulle popolazioni orientali, considerate inferiori, in un rapporto inferiorità-superiorità⁵.

L'orientalismo, per come è stato individuato e descritto, rappresenta un'attività intellettuale che riduce le culture a una monocultura, apprendo a stereotipi statici e semplificati, ignorando la complessità e la diversità delle stesse società orientali. Un concetto, quest'ultimo, che richiama quello di «occidentalismo», incontrando il pensiero di Gramsci, che considera la cultura un processo dinamico in grado di coinvolgere la produzione e diffusione di idee, valori, credenze e pratiche, determinandone il comportamento individuale e collettivo⁶.

Said, non a caso, cita più volte Gramsci nell'affermare che, per diminuire l'orientalismo, occorrerebbe sviluppare un pensiero interculturale in cui l'Io non si contrapponga all'Altro. Per riuscire nell'intento, Oriente e Occidente devono dapprima acquisire consapevolezza del processo storico da cui provengono, poiché ciò permetterebbe loro di riconoscere sia «l'egemonia», cioè la cultura globale a cui ciascuno è conformato, che l'alterità cui è stato escluso, per poi aprirsi al confronto con quest'ultima⁷. Il contrasto ideologico tra Occidente e Oriente, d'altronde, è un'opposizione tra un'egemonia costituita e una ad essa alternativa, di cui l'individuo non ha alcuna consapevolezza poiché, fin dalla nascita, è inserito in una cornice culturale omogenea, secondo particolari raggruppamenti di idee e atteggiamenti nati dagli elementi sociali che condividono uno stesso modo di pensare e operare⁸.

Tra Occidente e Oriente sussiste ovvero un processo attraverso il quale un gruppo, convinto della propria superiorità, nell'una o nell'altra direzione, mantiene e consolida il proprio potere attraverso la leadership culturale, impernato da quell'orientalismo od occidentalismo di cui riferivamo. Un'egemonia⁹ che si manifesta quando le idee, le valutazioni e i valori della classe dominante diventano norme culturali accettate e interiorizzate da tutte le classi sociali. Non limitandosi, peraltro, solo alla sfera culturale, ma permeando tutte le istituzioni sociali, tra cui la politica, l'economia, l'istruzione e i media, in quanto perpetua il potere non solo con la coercizione diretta, ma anche attraverso il consenso e la persuasione ideologica¹⁰.

Questi sistemi culturali «preraffigurati», per Gramsci, non sono, tuttavia, strutture delimitate fini a sé stesse. La cultura non è, infatti, statica, ma agisce come attività consapevole e critica, creando altre culture emergenti, progressive e dinamiche¹¹. Una cultura che agisce nel mondo¹² e che modifica

³ E. Said, *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano 2003, pp. 115-198.

⁴ *Ibi*, pp. 199 ss.

⁵ M.C. Galli, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996, pp. 133 ss.

⁶ P. Manduchi – A. Marchi – G. Vacca, *Gramsci nel mondo arabo*, Fondazione Gramsci, il Mulino, Bologna 2017, pp. 227-248.

⁷ M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma 2018, pp. 191-199.

⁸ *Ibidem*.

⁹ K. Crehan, *Gramsci, cultura e antropologia*, cit., p. 199; A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, cit., Q: 1583.

¹⁰ M. Baldacci, *Oltre la subalternità*, cit., pp. 43-90.

¹¹ K. Crehan, *Gramsci, cultura e antropologia*, Argo, Lecce 2002, p. 43.

¹² A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino 1975, Q: 2152.

il rapporto tra struttura e sovrastruttura¹³, tra superiorità-inferiorità, plasmando raggruppamenti sociali che non dovrebbero autolimitarsi, ma aprirsi a una visione interculturale del mondo¹⁴. Di conseguenza, l'unica modalità per contrastare l'egemonia, intesa qui come raffigurazione stereotipata dell'Occidente e dell'Oriente, in prospettiva pedagogica, è lo sviluppo di una «cultura subalterna», corrispondente all'insieme delle tradizioni e pratiche delle classi meno in vista di una società¹⁵. Aprire alla subalternità significa sviluppare una coscienza critica della propria situazione e una volontà di trasformazione sociale attraverso la formazione di uno spazio di incontro¹⁶. In tale direzione lavora la pedagogia: creare uno spazio interculturale su cui costruire un nuovo dialogo, lontano da logiche preraffigurate e delimitate, quali sono i concetti di orientalismo e occidentalismo.

2. Creare uno spazio interculturale: strumenti pedagogici

Creare uno spazio di confronto tra Oriente e Occidente, in merito alle prassi educative in essere, non è semplice. Il processo che genera la differenza tra ciò che una cosa è e ciò che crediamo essa sia (Oriente *versus* Orientalismo, Occidente *versus* Occidentalismo), è d'altronde un processo soprattutto esperienziale¹⁷ che, per avvenire, deve realizzarsi in uno spazio interculturale ben definito. Per costruirlo occorre creare un apprendimento esperienziale¹⁸ in cui entrambe le culture entrino a contatto, per fare in modo di creare un tipo di comunicazione nuova e non vincolata a una sola monocultura. Utilizzando la terminologia di Bateson, pur in riferimento a un piano epistemologico differente, utile è affrontare «doppie presentazioni» e «doppi legami o vincoli», insegnando ai discenti, sotto un profilo educativo, a pensare a più livelli¹⁹, facendo leva sull'esperienza²⁰. L'esperienza pedagogica, se contestualizzata a tale incipit interculturale, comporterà lo sconfinamento della cultura egemone²¹, incentivando curiosità e interesse per l'alterità²².

Armonizzare in maniera semplice ogni messaggio e ogni livello di cui facciamo esperienza significa altresì rendere concordi le «dissonanze cognitive»²³, nonché disinnescare stereotipi e pregiudizi. La necessità di assumersi, in altri termini, una responsabilità, come educatori, nei confronti dei processi di conoscenza che costruiamo dentro e fuori di noi, ma soprattutto di riconoscere l'aspetto poetico e interattivo che ci chiama in causa come soggetti e oggetti di conoscenza²⁴. Un insieme di processi di conoscenze, ancora, che sia in grado di creare tra culture diverse una struttura che le connetta, su cui si muovano le strategie pedagogiche ed educative²⁵.

Pur non rifacendosi direttamente a Said e Gramsci, sul rendere la conoscenza una segmentatizzazione del sapere, ovvero una contrapposizione tra l'Io e l'Altro, anziché una cornice che li connetta entrambi sul piano esperienziale e culturale, si inserisce Morin²⁶. Per l'autore, infatti, tale segmentatizzazione risulterebbe dannosa poiché creerebbe convinzioni errate, nonché nuovi

¹³ R. Williams, *Struttura e sovrastruttura nella teoria marxista della cultura*, in G. Vacca - P. Capuzzo - G. Schirru, *Studi gramsciani nel mondo. Gli studi culturali*, Fondazione Istituto Gramsci, il Mulino, Bologna 2008, pp. 45-66.

¹⁴ A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, cit., Q: 1583.

¹⁵ R.M. Keesing, *Theories of culture*, «Annual Review of Anthropology», 3 (1975), pp. 73-97.

¹⁶ A.K. Patnaik, *Il concetto gramsciano di senso comune. Per una teoria della coscienza subalterna nei processi egemonici*, in G. Vacca - P. Capuzzo - G. Schirru, *Studi gramsciani nel mondo. Gli studi culturali*, cit., pp. 139-172.

¹⁷ P. Veselà, *Silenzio, metafora e misticismo in Gregory Bateson*, Pubblicazione Indipendente 2006, p. 26; G. Bateson, *Doppio vincolo*, 1969, in G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, pp. 293-302.

¹⁸ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

¹⁹ P. Bertrando - M. Bianciardi, *La natura sistemica dell'uomo. Attualità del pensiero di Gregory Bateson*, cit., pp. 11-24.

²⁰ G. Bateson - M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, Biblioteca Adelphi, Milano 1989, pp. 251-274.

²¹ M. Baldacci, *Oltre la subalternità*, cit., pp. 43-90.

²² S. Demozzi, *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, Edizioni ETS, Pisa 2011, p. 9.

²³ G. Bateson - M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, cit., p. 251.

²⁴ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, p. 399.

²⁵ S. Demozzi, *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, cit., pp. 159-160.

²⁶ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000; Id., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

pregiudizi e stereotipi, sui processi del conoscere e «del conoscere il nostro conoscere»²⁷. Diversamente, bisogna creare uno spazio interculturale tra Occidente e Oriente, nell'agire pedagogico, in cui si possa realizzare quell'incontro in grado, sotto il profilo educativo, di saper mediare e gestire conflitti relazionali²⁸. L'interculturalità applicata alla pedagogia può delineare così un luogo abitato da «modelli culturali plurali, asimmetrici tra loro per identità, ma anche per ruolo»²⁹, ma al contempo mediare, nell'incontro e attraverso il dialogo, tra identità e appartenenze in un processo di ri-costruzione identitaria³⁰, sfidando la subalternità³¹.

A riguardo, alcuni autori³² affermano che lo spazio di incontro tra occidentalismo e orientalismo si manifesta per mezzo di precisi strumenti pedagogici, quali: lo «sguardo da lontano»; l'ottica dell'alterità; la decostruzione; l'ascolto e il dialogo.

Con «sguardo da lontano»³³ si intende la capacità di superare l'esclusività della cultura d'appartenenza, per entrare in contatto con altre culture: è lo sguardo che utilizza l'antropologo per avvicinarsi a ciò che è diverso da noi³⁴. Tale sguardo ci indirizza al secondo dispositivo pedagogico, l'alterità, che comporta la revisione delle identità e l'avvicinamento alle differenze. Porsi domande sull'altro, per adottare il suo punto di vista, in funzione di arricchire e potenziare la propria cultura con altre prospettive valoriali e principi: è qui che lo spazio di incontro diventa spazio di confronto e autocritica³⁵. Adottare l'alterità, per logica conseguenza, comporta a sua volta decostruire (e ricostruire) la propria identità, ma in funzione dell'altro; riconoscere i pregiudizi (e superarli), nonché affermare la possibilità della differenza e dell'incontro con essa. Infine, il dialogo e l'ascolto: una comunicazione di reciproca comprensione, in cui guardarsi e ascoltarsi significa porsi in empatia. Un modello comunicativo e interculturale, quello del dialogo e dell'ascolto, in cui gli opposti diventano gli uni i componenti dell'altro e che alla fine danno vita a quello spazio di confronto cui la pedagogia interculturale aspira³⁶.

3. Il dialogo e l'arte dell'ascolto: formare a un Io Multiplo

Come si nota, il dialogo e l'ascolto si pongono quali fattori principali per l'instaurazione di uno spazio di incontro di matrice interculturale. Attivare il dialogo, sotto il profilo pedagogico, significa promuovere comprensione reciproca, esplorare e comprendere prospettive, valori e pratiche culturali degli altri, ma anche favorire la gestione e risoluzione di conflitti. Ciò vuol dire incentivare e incoraggiare i discenti all'essere aperti e comprendere le opinioni e le esperienze degli altri, sospendendo giudizio o pregiudizio³⁷ e rimettendo in discussione le certezze identitarie³⁸ che, con Gramsci, abbiamo chiamato «egemonie»³⁹. Non solo, nel dialogo è importante integrare l'educazione alla consapevolezza culturale, fornendo conoscenze approfondite sulle diverse dinamiche interculturali, attraverso lo studio della storia, della religione, delle tradizioni, delle lingue e delle

²⁷ Cfr. E. Morin, *L'anno I dell'era ecologica*, Armando, Roma 2007, p. 36.

²⁸ P. Bertrando – M. Bianciardi, *La natura sistematica dell'uomo. Attualità del pensiero di Gregory Bateson*, cit., p. 23.

²⁹ F. Cambi, *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma 2016, p. 16.

³⁰ F. Farahi, *Identità e immigrazione. Prospettive pedagogiche e strategie educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2021, pp. 53-60.

³¹ F. Cambi, *Incontro e dialogo*, cit., p. 16.

³² *Ibi*, p. 18.

³³ F. Cambi, *Incontro e dialogo*, cit., p. 16.

³⁴ Cfr. C. Levy Strauss, *Lo sguardo da lontano*, Einaudi, Torino 1983.

³⁵ F. Cambi, *Incontro e dialogo*, cit., p. 21.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ D. Martinez, *Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione*, «Studi sulla formazione», 1 (2014), pp. 181-202.

³⁸ F. Farahi, *Identità e immigrazione*, cit., pp. 53-60.

³⁹ M. Baldacci, *Oltre la subalternità*, cit., pp. 43-90.

pratiche delle comunità rappresentate. Per avviare quel processo di consapevolezza descritto da Said⁴⁰ e aprirsi alla subalternità⁴¹.

Non vi è, però, dialogo critico e costruttivo, senza ascolto attivo. Ascoltare attivamente significa sviluppare uno spirito che rispetti in maniera genuina le potenzialità dell'individuo, tenendo in considerazione i suoi punti di vista e la sua fiducia nel trovare la propria strada, indipendentemente dalla nostra. In questo modo, unitamente al dialogo, l'ascolto attivo diventa lo strumento pedagogico fondamentale per uscire dal mondo a somma zero ed entrare in quello a somma positiva, dove

il riconoscere la legittimità e i fondamenti delle ragioni dell'altro (opposte alle nostre o addirittura antagoniste) è un modo per essere noi stessi più intelligenti e capacità di inventare soluzioni di mutuo gradimento⁴².

Essendo sia il dialogo che l'ascolto inseriti all'interno di una relazione complessa della realtà, più che un apprendimento delle nozioni, esse invitano a un «disapprendimento»⁴³. Sotto il profilo pedagogico, infatti, se accettiamo di cambiare grammatica di vita, in funzione di uno spazio d'incontro tra culture differenti, dobbiamo anche ammettere che ciò che si trasforma è, a nostro rischio, il rapporto che abbiamo con noi stessi e con il mondo⁴⁴.

La cura dell'ascolto attivo passa poi attraverso il riconoscimento della presenza dell'altro che è già operante in noi, apprendo al dialogo. In questo modo, lo spazio d'incontro che avevamo in precedenza definito, diventa anche spazio di integrazione educativo e interculturale, seguendo una nuova prospettiva di apprendimento⁴⁵. Ciò vale ancora di più in contesti complessi come quello scolastico e dell'educazione, in un tempo, quello attuale, in cui Oriente e Occidente si mischiano tra loro, e dove non si tratta di rinunciare ai propri pregiudizi, ma di risalire dai giudizi alle cornici di cui non siamo consapevoli. Anziché associare una risposta difensivo-offensiva, applicare dunque una tensione all'osservazione, attenta a ciò che sta accadendo e all'esplorazione dei contesti: meno naturale, ma più autentica⁴⁶.

Cambi, riguardo all'apertura della mente verso un sapere più onnicomprensivo e che non sia chiuso in una conoscenza monoculturale, parla di educare a un «Io Multiplo»⁴⁷. Divenire spazio di incontro attraverso il dialogo e l'ascolto, significa pertanto accogliere la storia di diversi «io multipli» e farli diventare parte della propria narrazione. Un soggetto che rivede sé stesso in funzione delle diverse possibilità che presenta a contatto con l'altro, per proiettarlo come paradigma di identità e modello formativo dell'«Io-Sé», sia per ciò che concerne i discenti che i docenti, all'interno di un'educazione interculturale⁴⁸.

4. La pedagogia come mediazione interculturale e gestione dei conflitti

Dagli strumenti pedagogici sopra descritti, se ne derivano determinate strategie educative di matrice interculturale: la mediazione e la gestione dei conflitti (questi ultimi considerati non come limiti relazionali, ma possibilità di evoluzione). Scontrarsi con nuove dissonanze culturali con il dialogo e l'ascolto, significa d'altronde aprirsi ad altrettanti conflitti che, di per sé, secondo la logica interculturale, sono sinonimo di un ambiente, a gestione creativa, in cui la pedagogia agisce come

⁴⁰ M. Donzé-Magnier, *Edward Said: Orientalism*, «Geonum», 1 (2017), pp. 1-7.

⁴¹ M. Baldacci M., *Oltre la subalternità*, cit., pp. 191 ss.

⁴² M. Sclavi - G. Giornelli, *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, Milano 2020, p. 44.

⁴³ S. Demozzi, *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, cit., p. 177

⁴⁴ P.A. Rovatti, *Un occhio appeso al collo*, «Aut Aut», n. 251 (1992), p. 65.

⁴⁵ Cfr. M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003.

⁴⁶ S. Demozzi, *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, cit., p. 179.

⁴⁷ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Milano 2006, pp. 46-55.

⁴⁸ *Ibi*, p. 53.

mediatrice. Una pedagogia, cioè, che «pratica i conflitti»⁴⁹ per aprire nuove piste di collaborazione, in una logica costruttiva e consapevole basata sul rispetto, riconoscimento e fiducia reciproca⁵⁰.

Partendo dall'obiettivo di formare a un Io Multiplo basato su uno spazio dell'incontro che abbia come protagonisti il dialogo e l'ascolto, la pedagogia interculturale si offre, in definitiva, come modello di mediazione per la gestione e soluzione dei conflitti. Dove per conflitti non si intendono solo quelli relazionali, ma anche culturali, di immagine e realtà tra Orientalismo e Oriente, tra Occidente e Occidentalismo. L'impianto educativo così formato, se messo in atto fin dai primi anni scolastici dei discenti, comprende e valorizza l'uomo-persona⁵¹ in quanto tale, cioè portatore di un valore in sé. Il riconoscimento di questi aspetti a partire dai contesti educativi dell'infanzia, sviluppano processi pedagogici di assimilazione e accomodamento⁵², che partono sì dai soggetti, ma

coinvolgendo le prassi sociali, le mentalità, le credenze che oggi devono cogliere nei soggetti i nuclei di valore della stessa vita sociale. [...] Una pedagogia dei diritti umani definita e consapevole [...] si fa nodo strategico della formazione: della formazione dei soggetti, della formazione alla cittadinanza, della formazione politica e dei politici⁵³.

In questo modo, la realtà dell'altro non sarà pre-raffigurata, ma corrispondente a una nuova realtà, interculturale e integrata. In altri termini, pensare alla pedagogia interculturale comporta dare un volto all'educazione che sia interpretativo e critico, progettuale e non-sistemico, capace di attestarsi sul carattere formale della ricerca dell'alterità, operando non contrastando le differenze⁵⁴. Nell'ottica non tanto della capacità di mediare il contesto presente, quanto di prevenire e risolvere conflitti nel futuro. Morin⁵⁵ ha definito la pedagogia in tal senso, come «costruttrice di futuro»⁵⁶.

Il lavoro pedagogico, secondo tale assunto, si tradurrà nel mediare sotto il profilo antropologico, sociale e politico. In primo luogo una mediazione culturale che guida, facilita e sostiene il viaggio di incontro tra culture. Non solo, ma anche una mediazione sociale⁵⁷, che collochi l'orientale accanto all'occidentale, e viceversa, all'interno della stessa classe, sotto il profilo del sostegno e dell'integrazione di svariate competenze e professionalità. Abbiamo poi la mediazione dell'aspetto psicologico-relazionale, la capacità di sviluppare una cultura autocritica e una disposizione all'ascolto. Con il fine ultimo di far stare i discenti all'interno di più culture, e non solo di una cultura⁵⁸; di potenziare il dialogo, guardare all'incontro e all'ascolto. I principi ispiratori degli educatori ed insegnanti, dunque, devono essere l'uguaglianza, la tolleranza, il dialogo, la diversità, l'integrazione, la liberazione da vincoli⁵⁹.

Conclusioni

Le rappresentazioni di orientalismo e occidentalismo ci invitano a riflettere sull'immagine che diamo delle logiche pedagogiche sottese all'insegnamento. Per creare uno spazio di incontro, nonché una comunità futura integrata, a partire dalla scuola d'infanzia, l'obiettivo della pedagogia è agire, attraverso metodi di insegnamento, non con selettività, ma con la trasformazione di differenze

⁴⁹ D. Novara, *L'ascolto si impara. Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto*, Ed. Gruppo Abele, Torino 1997, p. 14.

⁵⁰ Cfr. M. Baldacci, *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma 2007.

⁵¹ F. Cambi, *Incontro e dialogo*, cit., p. 35.

⁵² Cfr. J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino 1982.

⁵³ *Ibi*, p. 37.

⁵⁴ M.C. Galli, *Lo spazio dell'incontro*, cit., 25-29.

⁵⁵ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari per l'educazione al futuro*, cit.

⁵⁶ M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 87-89.

⁵⁷ S. Marroncini, *La mediazione sociale*, in F. Zannoni, *La società della discordia. Prospettive pedagogiche per la mediazione e la gestione dei conflitti*, CLUEB, Bologna 2012, pp. 191-202.

⁵⁸ R. Donnici, *La mediazione culturale*, in F. Zannoni, *La società della discordia*, cit., pp. 235-268.

⁵⁹ F. Cambi, *Incontro e dialogo*, cit., p. 100.

culturali in disparità di capacità intellettuali. Il presupposto è dare per assodato l'appartenenza culturale di ogni discente, per poi formarne una nuova di appartenenza, nel gruppo-scuola, sminuendo i rapporti di una società basata sull'esclusione e la discriminazione⁶⁰.

Nel processo pedagogico della mediazione culturale, la scuola e le strategie scolastiche in essa applicate assumono una rilevanza fondamentale. La scuola si apre come *forma mentis* interculturale, che sia in grado di abbracciare la complessità⁶¹ e contrastare il contrasto esistente tra orientalismo e occidentalismo, nel rapporto propria superiorità/altrui inferiorità⁶². Una *forma mentis* in cui vi siano

aspetti tutti di enorme importanza per attivare quella mentalità aperta al riconoscimento dell'altro e capace di collaborare *nella* e *per* la differenza, dando corpo a uno stare insieme, parlare-insieme, progettare-insieme assai formativi⁶³.

Un'educazione scolastica (e pedagogica) che, in definitiva, si ponga dentro il dialogo, e non fuori di esso, richiamando nei discenti, come negli insegnanti, un sapere dialettico⁶⁴ e plurale, che apra a un futuro interculturale⁶⁵.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma 2007.
- Baldacci M., *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma 2018.
- Bateson G., *Doppio vincolo*, 1969, in G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, pp. 293-302.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
- Bateson G. - Bateson M.C., *Dove gli angeli esitano*, Biblioteca Adelphi, Milano 1989.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Milano 2006.
- Cambi F., *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma 2016.
- Crehan K., *Gramsci, cultura e antropologia*, Argo, Lecce 2002.
- Demozzi S., *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, Edizioni ETS, Pisa 2011.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Donnici S., *La mediazione culturale*, in F. Zannoni, *La società della discordia. Prospettive pedagogiche per la mediazione e la gestione dei conflitti*, CLUEB, Bologna 2012, pp. 235-268.
- Donzé-Magnier M., *Edward Said: Orientalism*, «Geonum», 1 (2017), pp. 1-7.
- Farahi F., *Identità e immigrazione. Prospettive pedagogiche e strategie educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.
- Favaro G., *Aprire le menti nel tempo della pluralità*, in D. Demetrio – G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 36-54.
- Fiorucci M. *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Galli M.C., *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996.
- Gramsci A., *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino 1975.
- Hassan A. et al., *Western and Eastern Educational Philosophies*, «Philosophy of Education Society of Australia», Conference Presentation (2010), pp. 1-9.
- Keesing R.M., *Theories of culture*, «Annual Review of Anthropology», 3 (1975), pp. 73-97.
- Levy Strauss C., *Lo sguardo da lontano*, Einaudi, Torino 1983.

⁶⁰ M.C. Galli, *Lo spazio dell'incontro*, cit., pp. 136-137.

⁶¹ Cfr. E. Morin, *Le sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze 2017.

⁶² M.C. Galli, *Lo spazio dell'incontro*, cit., 133-135.

⁶³ F. Cambi, *Incontro e dialogo*, cit., p. 110.

⁶⁴ Ibi, p. 111.

⁶⁵ G. Favaro, *Aprire le menti nel tempo della pluralità*, in D. Demetrio – G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 36-54.

- Manduchi P. –Marchi A. –Vacca G., *Gramsci nel mondo arabo*, Fondazione Gramsci, il Mulino, Bologna 2017.
- Marroncini S., *La mediazione sociale*, in F. Zannoni, *La società della discordia. Prospettive pedagogiche per la mediazione e la gestione dei conflitti*, CLUEB, Bologna 2012, pp. 191-202.
- Martinez D., *Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione*, «Studi sulla formazione», 1, pp. 181-202.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Morin E., *Le sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze 2017.
- Newell W.H., *Educating for a complex world: integrative learning and interdisciplinary studies*, «Liberal Education», September (2010), pp. 6-11.
- Novara D., *L'ascolto si impara. Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto*, Ed. Gruppo Abele, Torino 1997.
- Patnaik A.K., *Il concetto gramsciano di senso comune. Per una teoria della coscienza subalterna nei processi egemonici*, in G. Vacca - P. Capuzzo – G. Schirru, *Studi gramsciani nel mondo. Gli studi culturali*, Fondazione Istituto Gramsci, il Mulino, Bologna 2008, pp. 139-172.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino 1982.
- Rovatti P.A., *Un occhio appeso al collo*, «Aut Aut», n. 251 (1992), p. 65.
- Said E., *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano 2003.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003.
- Sclavi M. - Giornelli G., *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, Milano 2020.
- Veselà P., *Silenzio, metafora e misticismo in Gregory Bateson*, Pubblicazione Indipendente 2006.
- Williams R., *Struttura e sovrastruttura nella teoria marxista della cultura*, in G. Vacca - P. Capuzzo – G. Schirru, *Studi gramsciani nel mondo. Gli studi culturali*, Fondazione Istituto Gramsci, il Mulino, Bologna 2008, pp. 45-66.

Cultura e formazione tra Cina e Italia: fini e prospettive

Camilla Feliciani

Docente di Scuola Primaria, Roma

e-mail: felicianicamilla@gmail.com

Abstract

Con il presente articolo si intende proporre una riflessione che si pone come oggetto di studio due culture considerate tra loro divergenti per storia e tradizione: cultura orientale e cultura occidentale. Si partirà, dapprima, da un'attenta analisi riguardante il senso attribuito alla cultura poiché, oggi, la stessa tende ad essere relegata a mondi teorici e libreschi e non pensata in termini di formazione individuale della persona, andando a mutare notevolmente il suo significato originario. Dopo aver illustrato le diverse visioni appartenenti al concetto di cultura, l'articolo intende focalizzare l'attenzione sui modelli educativi propri delle due realtà in questione, ponendo l'accento sull'individualismo proprio della cultura occidentale e sul collettivismo caratterizzante la cultura orientale, riflettendo inoltre su come la libertà assuma un'accezione diversa tra i due popoli.

With this article we meant to propose the study of two situations usually considered very different from each other for their history and tradition: the Eastern and Western culture. First of all, we will analyze the meaning of culture as nowadays we usually think of it. Today the culture is relegated to theoretical and bookish worlds and not aimed to the specific training of the individual; in this way, we lose its original meaning. After having showed the different ideas of culture, this article will focus on the educational models of the two quoted realities underlying the individualism characterizing the Western culture and the collectivism of the Eastern one and how freedom has a different meaning for both.

Parole chiave: cultura, educazione, individualismo, collettivismo, libertà

Keywords: *culture, education, individualism, collectivism, freedom*

1. Cultura, formazione, educazione

Oggi giorno la cultura sembrerebbe aver smarrito il suo valore più profondo, in quanto relegata alla mera accezione di bagaglio nozionistico.

Risulta, pertanto, necessario iniziare tale discorso proponendo una riflessione relativa alla visione e al senso originario della cultura come espressione e produzione umana.

Nel tempo, tale termine, ha visto mutare notevolmente il senso ed il significato ad essa realmente appartenenti. Difatti, come lo stesso Bauman (2016) affermava in "Per tutti i gusti. La cultura nell'età dei consumi", «la nostra è una società di consumatori in cui la cultura [...] si presenta come un magazzino di beni concepiti per il consumo, tutti in competizione per accaparrarsi l'attenzione insopportabilmente fugace e distratta dei potenziali clienti, e tutti in cerca di mantenere quell'attenzione per più di un battito di ciglia»¹. Tale affermazione rispecchia a pieno l'interpretazione e il senso che oggi viene attribuito alla cultura; difatti essa viene considerata come un insieme di conoscenze possedute da un individuo e riconducibili, pertanto, al complesso di informazioni acquisite dalla persona nel corso della sua vita e derivante da studi passati.

In tal modo, la cultura viene interpretata e concepita come un'accumulazione di saperi, in cui maggiore rilevanza viene conferita alla quantità di informazioni e conoscenze che un soggetto ha acquisito nel corso della sua vita e che effettivamente possiede.

¹ Z. Bauman, *Per tutti i gusti. La cultura nell'età dei consumi*, Laterza, Bari 2016, p. 16.

Gli effetti prodotti sono quelli di un'attività meramente trasmissiva di fatti, conoscenze e nozioni finalizzati a riempire le menti delle persone. Un processo, dunque, definibile come omologante e che non intende guardare la cultura come mezzo attraverso il quale poter giungere alla formazione individuale della persona e capace di conferire un valore aggiunto all'interiorità umana. Piuttosto si tende a pensare e guardare alla cultura come a un fitto deposito di nozioni e conoscenze pronte ad essere veicolate, indirizzate nelle menti degli individui. Ciò che ne deriva è un restrinimento e una limitazione della visione culturale a mondi teorici, libreschi e nozionistici basati su un processo trasmissivo del sapere, volti ad informare e non a formare la persona.

Concepire la cultura nel seguente modo, ovvero come forma omologante della vita, potrebbe condurre l'uomo verso un senso di perdita del proprio essere, rendendolo "schiavo" di un processo il cui sviluppo potrebbe determinare un senso di profondo smarrimento dell'identità propria di ogni persona.

Tale concezione culturale non si discosta molto dalla visione e dall'interpretazione che, oggi, ruota intorno al concetto di educazione. Spesso, quando si parla di educazione, questa non viene colta nel suo significato più profondo e riconducibile allo sviluppo e alla crescita globale della persona. Essa viene piuttosto concepita in termini di istruzione, la quale parte da una concezione trasmissiva e nozionistica del sapere, ponendosi come fine la diffusione di informazioni riferite a fatti e conoscenze.

La cultura, ma anche l'educazione, è stata «ridotta [...] dei suoi significati più alti e più nobili, e anche semanticamente più densi, culturalmente più incisivi, per farla vivere in una accezione meramente tecnica»²; un processo, questo, che induce la persona a condurre riflessioni che non vedono come fonte primaria la propria interiorità.

Da ciò si evince l'urgente necessità di ripensare in modo attento alla reale ed autentica visione appartenente tanto alla cultura quanto all'educazione, le quali nel tempo hanno subito importanti «torsioni di significato che inquietano la riflessione pedagogica»³. Questo perché la cultura e l'educazione, con il passare del tempo, sono state rivestite di attributi che le hanno allontanate dal loro significato originario, connotando la prima come bagaglio di conoscenze possedute da ogni persona e la seconda come un processo finalizzato alla trasmissione del sapere.

In tal senso, il cambiamento può partire proprio dalla valorizzazione del fine, nonché dell'obiettivo primario ad esse appartenenti: la formazione in senso umano della persona.

L'uomo viene così colto nella singolarità ed unicità del proprio essere, consentendogli di «prendere in mano la propria vita attraverso facoltà di giudizio e libertà di pensiero che lo rendono libero da qualsiasi influenza limitante»⁴.

La cultura deve condurre l'individuo verso un percorso di crescita umana, interiore, personale e rappresentare per lui una fonte di arricchimento capace di illuminarlo, elevarlo, guidarlo, emanciparlo, ma soprattutto sottrarlo dall'alienazione generatosi a causa di quell'omologazione che ha suscitato e prodotto una perdita di contatto con il proprio sé e con la realtà circostante.

Parlare di cultura in termini di formazione umana permette di volgere lo sguardo, quindi di ritornare, al senso originario del concetto di educazione, poiché intendendo lo stesso come *educere*, si evince come lo sguardo viene rivolto prioritariamente verso l'interiorità umana, stimolando l'individuo a guardarsi dentro, cogliere e tirar fuori le potenzialità che gli sono proprie.

Nonostante l'educazione sia un termine polisemico, non bisogna mai perdere contatto con il suo senso più profondo e che conduce verso quella che viene definita come «educazione umanante», ovvero un'educazione capace di prestare la giusta attenzione sul soggetto primo del processo educativo: l'uomo. Difatti «l'educazione, in tutti i campi, dalla nascita sino all'ultimo giorno, riguarda l'apprendimento umano»⁵ e, «se si vuole, dunque, definire l'educazione, bisogna riflettere sulla parola "uomo"»⁶.

² F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma 2008, p. 138.

³ *Ibi*, p. 137.

⁴ E. Maggio, *Un concetto-guida umanistico: Bildung*, Europa, Roma 2022, p. 25.

⁵ O. Reboul, *La filosofia dell'educazione*, Armando, Roma 2019, p. 20.

⁶ *Ibidem*.

Da tale discorso si evince l'impellente necessità di tornare ad intendere e ripensare la cultura come *Bildung*, concetto questo rimandante alla «formazione umana dell'uomo che si discosta da ogni altro tipo di percorso professionalizzante»⁷. Indubbiamente questo significa prendere sempre più le distanze da quella che, con l'avanzare dello sviluppo scientifico, ha assunto l'accezione di «*Ausbildung*»⁸, riguardante, quest'ultima, più una preparazione di tipo professionale e relativa a corsi di formazione e/o aggiornamento, master, piuttosto che una formazione umana ed interiore.

Difatti particolare importanza assume la «*particella aus*»⁹ la quale va ad indicare ciò che si trova fuori, ciò che è estrinseco, motivo per cui in tale circostanza si parla di una formazione impartita dall'esterno, andando a mutare notevolmente l'autentico significato del termine originario. Occorre, perciò, prestare molta attenzione alla sottile linea che divide i due termini e rivalutare la dinamicità propria della *Bildung*, la quale viene a identificarsi come «intimo e soggettivo processo attraverso il quale e nel quale l'uomo si forma»¹⁰. Un processo, quindi, che da una parte intende valorizzare la centralità della persona, cogliendo la stessa nella totalità del suo essere e favorendo, in tal modo, una piena consapevolezza delle potenzialità che gli sono proprie fin dalla nascita. Inoltre, parlare di *Bildung*, comporta un significativo distacco e allontanamento dalla visione di un sapere «chiuso» di cui prima la cultura si vedeva rivestita. In tale occasione ci si trova di fronte un processo che conduce l'individuo verso una piena ed autentica riscoperta del proprio essere.

2. Oriente e Occidente tra individualismo e collettivismo

Rispetto ai diversi aspetti che si celano e ruotano intorno al concetto di cultura, un altro fenomeno che necessita di particolare attenzione è l'incremento sempre più sostanziale e rilevante della globalizzazione. Un fenomeno, questo, all'interno del quale la società contemporanea può dirsi società multiculturale, una società, dunque, caratterizzata dalla presenza e dalla convivialità delle diverse culture esistenti capaci di preservare tutti gli aspetti, tratti e peculiarità propri di un dato sapere. Il processo della globalizzazione, indubbiamente, comporta un dialogo ed un'interazione costante tra le diverse identità esistenti.

Se volessimo volgere uno sguardo più attento ed accurato rispetto a ciò che ogni cultura porta dietro e con sé, occorre fare una breve ma necessaria riflessione. Quando si parla di cultura, questa non deve vedersi attribuire la visione di un sapere meramente nozionistico; piuttosto la riflessione, la ricerca, lo studio, devono essere indirizzati ai fattori, agli elementi, alle specificità e peculiarità che la vanno a caratterizzare e che le permettono di cogliersi nella sua autenticità, tenendo quindi conto della storia, dei valori, delle tradizioni, degli usi e dei costumi propri di un paese.

Entrando nel vivo dell'argomentazione si condurrà una riflessione incentrata su due mondi, nello specifico quello orientale e quello occidentale, considerati tra loro profondamente diversi per cultura, storia, tradizioni.

Tuttavia, essendo questo un discorso molto ampio, in questa sede l'attenzione sarà posta prioritariamente su due aspetti, comprendenti questi la visione e il senso conferito alla vita e ai modelli educativi sviluppatosi e diffusi nelle due realtà.

Partendo dal primo aspetto, diversi sono gli elementi che vengono messi a fuoco. Iniziamo da quello riguardante «il modo di vivere misurato o tradizionale che sopravvive in Oriente e il modo di vivere moderno e disordinato che attualmente prevale in Occidente»¹¹.

Risulta evidente un'antitesi rispetto alla visione della vita: da una parte vi è il mondo della tradizione, della conservazione dei valori e dell'ordine; dall'altra parte vi è un senso di dinamicità e celerità che ruota intorno alla percezione della vita.

⁷ E. Maggio, *Un concetto-guida umanistico: Bildung*, cit., p. 7.

⁸ *Ibi*, p. 41.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibi*, p. 14.

¹¹ A.K. Coomaraswamy, *Sapienza orientale e cultura occidentale*, Lindau, Torino 2018, p. 79.

O ancora, «l’Oriente è anima, l’Occidente materia. Là c’è il regno del silenzio, di qua regna il rumore. In Asia vi è ricerca del senso recondito della vita, che qui viene sommersa e avvilita nella corsa del topo in gabbia, l’uomo moderno alienato, sepolto sotto l’oppressione delle cose»¹².

Meritevole di attenzione è indubbiamente anche l’espressione riportata dallo psicologo statunitense Richard Nisbett: «una delle più assodate teorie psicologiche definisce gli occidentali come una cultura individualista, orientata verso il singolo e le sue aspirazioni; al contrario la cultura orientale è definita collettivista: il benessere della collettività si antepone alle aspirazioni del singolo. Cultura individualista e cultura collettivista sono solo i due poli delle molte differenze che dividono occidentali e orientali»¹³. Da queste brevi ma significative considerazioni, si possono cogliere i tratti e gli elementi che permettono di avere una chiara visione di quello che è il modo di vivere appartenente alle due realtà. Partiamo proprio dall’Oriente, che si vede rivestito di attributi riconducibili ad un senso ordinato ed armonico della vita, connotato dalla disciplina e dalla conservazione degli aspetti valoriali e tradizionali propri dell’essere umano. Difatti Rampini, in *“Oriente e Occidente. Massa e individuo”*, sottolinea come l’Oriente rappresenti anima, luogo e cuore della spiritualità, nonché punto fermo per il ritrovamento dell’essere proprio di ogni persona, connotando lo stesso come «regno del silenzio, dello spirito, della trascendenza»¹⁴.

Quando, invece, si parla di Occidente si ha l’immagine di un mondo materialista incentrato sul benessere e sulla valorizzazione delle ambizioni e aspirazioni personali, riconducibili, pertanto, al singolo individuo, la cui vita sarà caratterizzata da un inarrestabile bisogno di consumo e costante avanzamento tecnologico.

A ciò si contrappone la cultura orientale, definita come cultura collettivista, all’interno della quale vige la concezione in cui «la comunità prevale sull’individuo, anche schiacciandolo»¹⁵, volta a mettere in luce, fin dalla più tenera età, la forza che ruota intorno all’idea di collettività.

Da ciò si evince il fine primario dell’educazione orientale, che non risulta essere finalizzata a sé stessa, ma funzionale per il benessere della comunità, pertanto finalizzata anche a formare degli «uomini di valore» andando a congiungere l’aspetto politico con quello morale.

A tal fine, già dalla più tenera età nelle strutture pre-scolastiche, viene insegnata ai bambini la corretta condotta da assumere per poterla poi interiorizzare, attraverso la trasmissione di valori quali «autocontrollo, disciplina, armonia sociale e responsabilità»¹⁶. L’obiettivo di tale processo è quello di ben educare per conferire al giovane la possibilità di diventare e sentirsi parte integrante del gruppo; un aspetto questo che si trova in perfetta sinergia con il pensiero proprio di un filosofo cinese, Confucio, il quale afferma che «il successo di un ragazzo è il successo della sua classe; il successo della classe è il successo della scuola; quello della scuola è il successo dell’intero paese»¹⁷. Difatti, nei sistemi educativi cinesi, le attività maggiormente proposte sono attività di tipo cooperativo finalizzate a promuovere il benessere comune e la responsabilità sociale.

Nel sistema culturale ed educativo cinese, meritevole di attenzione è la figura di Confucio sopra citata. Lo stesso non si presenta come fondatore o creatore di nuovi saperi in quanto con lui vi è un costante sguardo al passato, considerato dal filosofo stesso un «modello da seguire»¹⁸. Difatti egli «non si annuncia come promotore di un nuovo ordine politico sociale, ma come voce narrante di una tradizione arcaica connaturata nella storia della cultura cinese»¹⁹.

Tra gli elementi caratterizzanti il sapere di Confucio, particolare rilevanza viene conferita all’apprendimento, intendendo lo stesso non come un «procedimento intellettuale, quanto piuttosto

¹² F. Rampini, *Oriente e Occidente: Massa e Individuo*, Einaudi, Torino 2021, p. 6.

¹³ Cfr. https://www.internationalwebpost.org/contents/Cultura_occidentale_ed_orientale_a_confronto_9925.html (consultata il 09/01/2024).

¹⁴ F. Rampini, *Oriente e Occidente. Massa e individuo*, cit., p. 10.

¹⁵ *Ibi*, p. 7.

¹⁶ Cfr. <https://www.stateofmind.it/2017/05/sistemi-educativi-cinesi/> (consultato il 09/01/2024)

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ C. Toffolo, *Tra Oriente e Occidente: confronto e analogie dell’origine del pensiero filosofico-politico di Confucio e Platone*, Albatros, Vignate (MI) 2023, p. 45.

¹⁹ *Ibidem*.

come un'esperienza di vita»²⁰, sottolineando come l'educazione non deve limitarsi alla lettura e allo studio di libri antichi, piuttosto essa deve essere connotata da praticità e concretezza. Risulta, pertanto, prioritario «“sapere come”, piuttosto che “sapere cosa”, poiché la conoscenza consiste innanzitutto nello sviluppo di un'attitudine piuttosto che nell'acquisizione di un contenuto intellettuale»²¹.

Gli insegnamenti e i valori confuciani rappresentano un significativo punto di riferimento culturale in Cina e in vaste aree asiatiche, rivelandosi, inoltre, profondamente radicati nei processi educativi. Tale aspetto è riscontrabile, ancora oggi, nei sistemi educativi cinesi, nei quali è molto diffusa l'influenza di tali valori, con particolare riferimento al rispetto delle «relazioni gerarchiche fisse che mostrino rispetto per l'età, per lo status di persona anziana, per le tradizioni familiari»²². Da ciò si comprende il grande rispetto che gli studenti hanno nei confronti degli insegnanti, considerati non solo come specialisti di una determinata materia in quanto gli stessi si pongono il fine di trasmettere le pratiche necessarie alla quotidianità di ogni individuo, configurandosi come una figura genitoriale da ascoltare attentamente e su cui poter far riferimento.

Quest'ultimo aspetto ci permette di volgere lo sguardo verso i modelli educativi propri della cultura orientale e della cultura occidentale.

Iniziando tale analisi dai sistemi educativi orientali, l'attenzione ricadrà prioritariamente sui sistemi educativi cinesi. In tale circostanza, un'importante e significativa chiave di lettura viene fornita da Gardner il quale, rispetto ciò che concerne i modelli educativi cinesi, parla di un approccio culturale identificatosi come «mimetico»²³.

Un approccio, questo, che oltre ad enfatizzare e valorizzare lo sviluppo e l'acquisizione delle abilità di base (imparare a leggere e a scrivere), mette in luce i diversi fattori appartenenti alla società cinese e ai modelli educativi ad essa appartenenti.

Uno tra questi è il «culto dell'esecuzione»²⁴, riconducibile all'imitazione di un “modello predisposto” che i bambini sono chiamati ad emulare in maniera attenta e meticolosa.

Un processo che si connota per le sue costanti e ripetute forme di addestramento volte a condurre il bambino verso la forma di perfezione auspicata.

Difatti lo stesso Gardner paragona il culto dell'esecuzione allo scenario di uno spettacolo teatrale in cui «ognuno sa esattamente cosa aspettarsi e in quale modo»²⁵, un aspetto questo che si può conciliare anche con le dinamiche relazionali e con il valore e il senso attribuito alla parola. Si parla, infatti, del «desiderio cinese di “salvare la faccia”»²⁶, assumendo un comportamento diretto ad evitare l'assunzione di atteggiamenti non consoni. Tale aspetto è, infatti, presente anche nelle aule scolastiche cinesi, con particolare riferimento alle lezioni e spiegazioni impartite dall'insegnante. Durante tale momento, nel caso in cui gli studenti dovessero riscontrare particolari difficoltà nella comprensione della lezione, questi non pongono subito domande al docente finalizzate ad ottenere chiarimenti su un dato argomento. Questo perché l'interrompere la lezione per porre all'insegnante delle domande viene interpretato come un “gesto egoistico”; difatti si ricorda come l'attenzione deve essere rivolta al benessere della comunità e non al benessere individuale. Inoltre, ciò che fa esitare gli studenti nel porre domande durante una lezione, e quindi dinanzi l'intero gruppo classe, è il timore di sbagliare e di essere, per questo, derisi. Dunque, per sopperire l'eventuale difficoltà, lo studente procede per gradi passando dalla lettura di testi al confronto e aiuto con i compagni e solo nel caso in cui l'alunno non riuscisse a trovare in maniera autonoma una soluzione, allora al termine della lezione potrà chiedere maggiori chiarimenti al docente.

²⁰ *Ibi*, p. 53.

²¹ *Ibidem*.

²² G. Consalvo, *L'influenza delle differenze culturali nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di sinofoni: il metodo di studio e l'insegnamento della lingua straniera in Cina*, «Italiano LinguaDue», IV, 1 (2012) p. 36.

²³ H. Gardner, *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2014, p. 34.

²⁴ *Ibi*, p. 288.

²⁵ *Ibi*, p. 282.

²⁶ *Ibi*, p. 285.

Vi è un altro aspetto meritevole di attenzione, poiché nonostante la globalizzazione abbia segnato in maniera rilevante lo sviluppo e la crescita della Cina, rendendola una potenza economica mondiale, risulta fondamentale porre l'accento sulla sinergia onnipresente che vi è con la tradizione e con le radici proprie di questa specifica cultura. Perciò se da una parte vi è l'idea del progredire, di innovarsi, di andare oltre, dall'altro lato vi è il costante e rilevante riferimento alle proprie origini.

Andando, invece, ad analizzare il modello culturale proprio dell'Occidente, e seguendo sempre la direzione proposta da Gardner, questo viene definito come «trasformativo»²⁷. Un modello che intende valorizzare e stimolare la capacità di comprensione, la conoscenza, la creatività, l'autonomia.

Guardando alla realtà a noi più prossima, innegabili sono i rilevanti e significativi avanzamenti e progressi che si sono susseguiti nel tempo e che continuano ad avvicendarsi.

Una delle caratteristiche proprie della società in cui viviamo è il frenetico ritmo cui siamo sottoposti quotidianamente. Difatti non si può negare come tale vita frenetica si rifletta in vari ambiti e settori, comprendenti questi anche il mondo dell'educativo, spesso sottoposto a costanti «rincorse dei programmi».

Il nostro sistema scolastico risulta identificarsi maggiormente come un sistema di istruzione finalizzato a preparare l'individuo ad entrare nel mondo del lavoro, dunque orientato verso una data professione. Tale preparazione comporta una riflessione circa il «metodo» che un docente può adottare per veicolare il sapere; difatti uno degli interrogativi che maggiormente permea nelle aule scolastiche risiede nel «come»²⁸ poter educare.

Un interrogativo, questo, rimandante all'individuazione e alla scelta di una delle numerose metodologie e strategie didattiche esistenti, finalizzate a condurre gli alunni ad una piena acquisizione delle conoscenze. In questa prospettiva, l'educazione umanante cui bisogna guardare e ripensare, vede sostituirsi sempre più da un sistema di istruzione finalizzato alla professione e non alla formazione generale del soggetto. Ne risulta derivare, quindi, una maggiore inclinazione verso quella formazione «pensata da e per il mercato del lavoro»²⁹ che, indubbiamente, ha determinato l'emancipazione ed una rivalorizzazione dell'«educazione professionale»³⁰. D'altro canto, viene meno l'autentico valore della formazione, rendendo evidente quanto non bisogna focalizzarsi esclusivamente sulle teorie, strumenti e strategie da adottare in campo educativo.

Occorre andare oltre e superare tale prospettiva per muoverci maggiormente verso l'interiorità umana, «ma ciò accadrà se si comprenderà che non sono i metodi e le tecniche a umanare l'uomo, ma è l'uomo ad umanare le teorie tramite la sua naturale spontaneità e meraviglia»³¹.

3. Cultura e libertà

Gli aspetti fin qui illustrati sono solo alcuni dei tratti che si celano dietro queste due culture che, seppur considerate tra loro divergenti per tradizione e storia, convergono in una dinamica fondamentale nella vita dell'uomo: la libertà. La stessa si trova in un rapporto sinergico con la cultura intesa nella sua accezione più autentica e concreta. Difatti un aspetto che merita di essere indagato riflette proprio sul ruolo ricoperto dalla cultura nella formazione alla libertà interiore.

La libertà si connota come «il senso ultimo dell'uomo»³², ovvero come suo fine primario. Ciò rende evidente lo stretto legame che vi è tra libertà e profondità dell'io individuale, al punto da poter affermare che la libertà «è manifestatrice della natura più profonda dell'uomo»³³, contribuendo, difatti, alla qualificazione del suo essere.

²⁷ *Ibi*, p. 34.

²⁸ C. Costa, *Uno specifico approccio della filosofia dell'educazione: attivarsi nell'umano*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», III, 2 (2014), p. 93.

²⁹ F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit., p. 137.

³⁰ *Ibi*, p. 138.

³¹ C. Costa, *Raffinate conoscenze e voglia di imparare. Dalla lezione di Fabrizio Ravaglioli*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», V, 2 (2016), pp. 110-111.

³² E. Ducci, *Libertà liberata. Libertà Legge Leggi*, Anicia, Roma 1994, p. 51.

³³ *Ibidem*.

In campo educativo la libertà che si promuove è una «libertà radicale»³⁴ il cui fine è quello di guidare ed indirizzare l'essere umano. Una libertà, dunque, capace di emanciparlo da quelle forme di «schiavitù interiore»³⁵, di omologazione e di condizionamento esterno che generano in lui un profondo senso di alienazione. In tal modo sarà conferita all'uomo la possibilità di potersi esprimere nella totalità del suo essere.

Occorre evidenziare come in Cina la libertà individuale viene fortemente condizionata dalle regole dettate dalla *governance* che impone rigide norme di comportamento volte ad indirizzare la popolazione verso l'interesse superiore dello Stato e reprime in maniera decisa tutti quei comportamenti non in linea con gli ideali propri del paese.

Indubbiamente tale dinamica si palesa anche nel sistema educativo cinese, dove la valorizzazione conferita al processo di emulazione, metodo che induce il bambino a riprodurre in maniera attenta e meticolosa un modello, risulterebbe tuttavia privare l'individuo della possibilità di approcciarsi ad un pensiero libero capace di uscire dai rigidi schemi imposti dal sistema.

In tal senso, si evidenzia come il percorso scolastico cinese non tenga conto dei desideri individuali in quanto lo studente viene indirizzato dai genitori o dal sistema, in funzione del raggiungimento del successo e dei benefici che ne possono derivare. Occorre sempre considerare che lo scopo ultimo da perseguiure nella cultura cinese è proprio l'interesse della collettività allineandosi ai principi propri del confucianesimo. Nel mondo occidentale, invece, viene lasciato maggiore spazio ai desideri individuali che porteranno il giovane a scegliere autonomamente un percorso scolastico indirizzato verso una professione che gli consenta, nel tempo, di raggiungere obiettivi sempre più ambiziosi.

Riprendendo, ora, l'interrogativo circa il ruolo ricoperto dalla cultura nella formazione della libertà interiore, occorre mettere in chiaro come la cultura non sottostà a metodi, tecniche, teorie, modelli, ma si forma proprio nella libertà da vincoli.

Se volessimo cercare di dare una risposta a tale quesito, due sono le visioni che ne potrebbero derivare. Se la cultura la si intende nella mera accezione nozionistica precedentemente illustrata, allora non si può far altro che parlare di un processo omologante in grado di generare un senso di deresponsabilizzazione nei confronti della vita. Volendo, invece, considerare la cultura come *Bildung*, si è proiettati verso quell'educazione umanante volta a condurre l'uomo verso il raggiungimento della libertà interiore, il cui concretizzarsi «trapela da tutto l'essere, dal modo di parlare, di agire, di scegliere, di desiderare, di comportarsi con chi sta in alto e con chi sta in basso»³⁶.

Da questa analisi si può dedurre come tale principio non trovi piena espressione sia nel mondo occidentale, poiché la cultura è finalizzata alla formazione professionale e quindi pensata in termini di istruzione, sia nel mondo orientale dove la cultura è incanalata in un'unica direzione stabilita dal sistema.

Per concludere, appare quanto mai attuale un'espressione propria del filosofo greco Epitteto che, in una delle sue Diatribe (nello specifico la II-41) afferma «uomo, come si suol dire, perdi la testa, una volta per tutte, per la serenità, per la libertà e per la grandezza d'animo. Solleva una buona volta la testa come uno che si è sciolto dalla schiavitù»³⁷. Con questa espressione, il filosofo non induce a guardare verso quella che potrebbe essere definita come una libertà esteriore, nonché una libertà che conferisce la possibilità di poter fare ciò che si vuole.

Piuttosto si tratta di un'espressione che invita l'uomo a perdere la testa per la libertà interiore, rappresentante quest'ultima il principio primo dell'educazione e della felicità dell'uomo, in quanto più attenzionata al suo essere e alla sua natura più profonda.

Epitteto, nella Diatriba IV – 1, afferma che «libero è colui che vive come vuole, che non si può né costringere né impedire né forzare; colui i cui impulsi sono liberi da impacci, i cui desideri si realizzano, le cui avversioni non cadono in ciò che vogliono evitare»³⁸. Dunque, libero è colui che vive senza alcuna

³⁴ *Ibi*, p. 53.

³⁵ C. Costa, *Costruirsi nel dialogo. La proposta educativa di Edda Ducci*, Studium edizioni, Roma 2017, p. 214.

³⁶ *Ibi*, p. 216.

³⁷ G. Reale – C. Cassanmagnago, *Epitteto. Tutte le opere*, Bompiani, Milano 2019, p. 439.

³⁸ *Ibi*, p. 791.

forma di impedimento o forzatura, con la consapevolezza delle avversità che potrebbe incontrare nel suo percorso di vita.

Pertanto, la libertà viene intesa in termini di padronanza di sé stessi e del proprio essere, prendendo le distanze da ogni forma di influenza o condizionamento proveniente dall'esterno e che potrebbero comportare un deterioramento della stessa.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z., *Per tutti i gusti. La cultura nell'età dei consumi*, Laterza, Bari, 2016.
- Cambi F., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma, 2008.
- Coomaraswamy Kentish A., *Sapienza orientale e cultura occidentale*, Lindau, Torino, 2018.
- Consalvo G., *L'influenza delle differenze culturali nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di sinofoni: il metodo di studio e l'insegnamento della lingua straniera in Cina*, «Italiano LinguaDue», IV, 1 (2012), pp.31-45.
- Costa C., *Uno specifico approccio della filosofia dell'educazione: attivarsi nell'umano*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», III, 2 (2014), pp. 87-108.
- Costa C., *Raffinate conoscenze e voglia di imparare. Dalla lezione di Fabrizio Ravaglioli*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», V, 2 (2016), pp.93-112.
- Costa C., *Costruirsi nel dialogo. La proposta educativa di Edda Ducci*, Studium edizioni, Roma, 2017.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014.
- Ducci E., *Libertà liberata. Libertà Legge Leggi*, Anicia, Roma, 1994.
- Gardner H., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2014.
- Maggio E., *Un concetto guida umanistico: Bildung*, Europa, Roma, 2022.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci editore, Milano, 2021.
- Rampini F., *Oriente e Occidente: massa e individuo*, Einaudi, Torino, 2021.
- Reale G., Cassanmagnago C., *Epitteto. Tutte le opere*, Bompiani, Milano, 2019.
- Reboul O., *La filosofia dell'educazione*, Armando, Roma, 2019.
- Regni R., *Il Tao della pedagogia. Educazione e civiltà in Cina*, «Nuova Secondaria Ricerca», 7 (2014), pp. 1-6.
- Toffolo C., *Tra Oriente e Occidente: confronto e analogie dell'origine del pensiero filosofico-politico di Confucio e Platone*, Gruppo Albatros Il Filo, Vignate (MI), 2023.

Sitografia

- <https://www.treccani.it/enciclopedia/cultura/>
- https://www.internationalwebpost.org/contents/Cultura_occidentale_ed_orientale_a_confronto_9925.html
- <https://www.gazzettafilosofica.net/2019-1/maggio/concezione-dell-uomo-e-diritti-umani-tra-oriente-e-occidente/>
- <https://www.stateofmind.it/2017/05/sistemi-educativi-cinesi/>
- <https://didatticapersuasiva.com/che-cosa-e-la-pedagogia-della-lumaca/>
- <https://iridedilucecoeva.wordpress.com/2020/05/30/gli-insegnamenti-di-confucio-una-prospettiva-umanistica-per-leducazione-degli-adulti/>
- <https://www.pandorarivista.it/articoli/liberta-in-cinese-intervista-a-simone-pieranni/>
- <https://www.odysseo.it/il-sistema-scolastico-cinese/>
- <https://www.viaggioincina.net/educazione-cinese/sistemi-scolastici-differenze.html>

La visione dell'educazione in F.M. Dostoevskij. Ripartire dalle «grandi identità» per un confronto dialogico tra Oriente e Occidente

Letizia Ferri

Assegnista e docente di “Pedagogia sociale e modelli educativi” e “Didattica della letteratura” presso il TLC dell’Università dell’Insubria di Varese
e-mail: letizia.ferri@uninsubria.it

Abstract

L’opera di Dostoevskij, con la sua ricchezza di approcci e prospettive, supera i confini delle sue esperienze individuali e geografiche, collocandosi in un territorio intermedio tra realtà, mondi, spazi esistenziali e culturali diversificati. Si presentano due approcci, uno che parte dall’analisi delle «piccole identità» e l’altro dalla riflessione sulle «grandi identità», con cui è stata analizzata nella letteratura l’educazione nell’opera di Dostoevskij, il primo analizza le figure di bambini e adolescenti presenti nei testi, mettendo in evidenza come da esse traspaiano dinamiche conflittuali tra oriente e occidente, il secondo la filosofia sottesa a tutti gli scritti, che vede l’educazione come accompagnamento universale della persona nel suo cammino verso la felicità attraverso la lotta della sua libertà tra bene e male. Ci si propone dunque di offrire, a partire dalle profonde riflessioni sulla natura umana di F.M. Dostoevskij, spunti per un dialogo pedagogico tra oriente ed occidente che riparta non dalla prospettiva delle «piccole identità» che portano al conflitto, ma da quella delle «grandi identità», che partendo dai fondamenti ultimi, aprano a relazioni autenticamente educative, ovvero a quel dialogismo che Bakhtin aveva identificato proprio nella polifonia dei romanzi del grande russo.

Dostoevskij’s work transcends the boundaries of his individual and geographic experiences, positioning itself in an intermediate territory between diverse realities, worlds, existential, and cultural spaces. Two approaches emerge: one focusing on “small identities” and the other on “grand identities”, through which education in Dostoevskij’s work has been explored in literature. The former analyzes the figures of children and adolescents in the texts, highlighting how they reflect conflicting dynamics between East and West. The latter delves into the philosophy underlying all writings, viewing education as a universal accompaniment of the individual in their journey towards human happiness through the struggle of their freedom between good and evil. Thus, the aim is to offer, based on F.M. Dostoevskij’s profound reflections on human nature, insights for a pedagogical dialogue between East and West that starts not from the perspective of “small identities” leading to conflict, but from that of “grand identities”, which, rooted in ultimate foundations, foster genuinely educative relationships, embodying the dialogism that Bakhtin identified in the polyphony of the great Russian novelist’s novels.

Parole chiave: formazione umana, dialogo interculturale, letteratura russa, filosofia dell’educazione, dialogismo.

Keywords: *human formation, intercultural dialogue, russian literature, philosophy of education, dialogism.*

Introduzione

Come afferma Vassena nella sua recente rassegna sugli studi Dostoevskiani:

Negli ultimi decenni gli studi dostoievskiani in Italia hanno conosciuto un notevole sviluppo, in termini sia di varietà tematica, sia di diversificazione degli approcci metodologici. A conferma della naturale vocazione dell’opera dostoievskiana a prestarsi a letture trasversali e di ampio respiro, nel 2013 Stefano

Aloe rilevava un enorme interesse creativo e scientifico anche fuori dai confini della russistica (Aloe 2013b: 24)¹.

L'analisi delle idee e della società rappresenta un punto cruciale nell'opera di Dostoevskij, sottolineato dal rinnovato interesse sorto a seguito dei recenti tragici accadimenti. Come evidenziato da Vittorio Strada, molte pagine delle opere dostoievskiane riflettono non solo la Russia antica, ma anche quella contemporanea².

Partendo da queste premesse sull'interdisciplinarietà del testo dostoievskiano e sulla sua attualità per avvicinarsi alla comprensione del mondo orientale odierno, si è deciso di seguire il fiume carsico³ della tematica pedagogico-educativa all'interno dell'opera dello scrittore. «Mi chiamano psicologo», scrive Dostoevskij, «non è vero, io sono soltanto un realista nel senso più alto, vale a dire raffiguro tutte le profondità dell'anima umana»⁴, la poetica di un autore che così si definisce non può che essere per sua natura pedagogica in quanto questa scienza nasce per conoscere ed educare l'animo umano nella sua integralità misteriosa: «ogni "persona umana" [...] è sempre [...] "individua", [ma] sempre un «intero assoluto»⁵, da cui consegue il «prendere atto di queste diversità, e rispettarle, oltre che sforzarsi di trovare insieme i modi di trasformarle in punti di forza»⁶.

Per cogliere appieno la complessità del pensiero di Fëdor Michajlovič Dostoevskij, nato a Mosca il 30 ottobre 1821, bisogna ricordare che esso trascende le sue esperienze individuali e geografiche, ponendosi al confine tra realtà, mondi e spazi esistenziali e culturali diversi⁷. Dostoevskij si presenta come un autore che opera sul margine, navigando sul confine tra le cose «na grani, na pogranič'e»⁸.

Un'ultima premessa è che si intende per educazione la trasmissione culturale intergenerazionale, che va oltre i confini di singole istituzioni o teorie, riflettendo un processo complesso e in evoluzione che permea le civiltà. Questa comprensione sfuma i confini definiti, riconoscendo la natura incompleta e indefinita sia della vita individuale che della civiltà stessa⁹.

Si è cercato di riflettere, a partire dagli studi condotti sino ad ora sull'educazione nelle opere di Dostoevskij, se effettivamente la prospettiva di partire da «piccole identità», ovvero un approccio di natura tematica, che si focalizza sull'analisi delle presenze e dei ruoli dei bambini e degli adolescenti nelle opere di Dostoevskij, portasse ad una visione su infanzia e adolescenza basata su tradizioni educative differenti da quelle occidentali, ed a una focalizzazione sulle differenze culturali. Dall'altro lato ci si è chiesti se adottando una prospettiva di analisi che partisse dalle «grandi identità», ovvero cercando di individuare all'interno delle opere la concezione educativa, considerandone la filosofia e la teologia sottostanti, si arrivasse ad aprire un terreno di dialogo e reciprocità. A questi approcci si potrebbe aggiungere quello formale, che partendo dalla struttura stilistica polifonica dei romanzi principali dell'autore russo esamina l'aspetto dialogico della dimensione educativa presente nella polifonia delle opere di Dostoevskij, ma questo aspetto è già stato ampiamente discusso da Bachtin¹⁰ in poi.

¹ R. Vassena, *Gli studi dostoievskiani in Italia (2013-2022). Bilanci e prospettive*, «Studi Slavistici», XX, 1 (2023), pp. 61-73, p. 62.

² *Ibi*, p. 65.

³ M. Loré, *La riflessione di Dostoevskij sull'educazione: le Ultime lettere*, «Formazione & Insegnamento», 1 (2022), p. 501.

⁴ F. M. Dostoevskij, *Lettere sulla creatività*, tr. it. G. Pacini, Feltrinelli, Milano 1991, p. 26.

⁵ G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Studium, Roma 2022, pp. 41-42.

⁶ *Ibi*, p. 43.

⁷ S. Garzonio, *Introduzione a Dostoevskij*, «Conferenza OttoNoveCento», Gabinetto Scientifico Letterario G.P. Vieusseux, Firenze 2015.

⁸ V. Kantor, *Dostoevskij in dialogo con l'Occidente*, Amos, Venezia 2022.

⁹ R. Regni, *Le avventure dell'educazione. Per una pedagogia interculturale delle civiltà*, Studium, Roma 2021, p. 13.

¹⁰ M.M. Bachtin, *Problemi dell'opera di Dostoevskij*, ed. critica a cura di M. De Michiel, ed. Dal sud, Bari 1997. M.M. Bachtin, *Dostoevskij: poetica e stilistica*, tr. it. G. Garritano, Einaudi, Torino 1968. M.M. Bachtin, *Estetica e Romanzo*, tr.it. C. Janović, Einaudi, Torino 1979. M.M. Bachtin, *L'autore e l'eroe: teoria letteraria e scienze umane*, tr. it. C. Janović, Einaudi, Torino 1988.

1. Le «piccole identità»: figure di bambini e adolescenti in F.M. Dostoevskij

M. Loré analizza la concezione di educazione di Dostoevskij, partendo dalla sua corrispondenza epistolare¹¹, evidenziando il ruolo centrale attribuito ai bambini nell'opera *I Fratelli Karamazov*. Lo studioso afferma che Dostoevskij si era confrontato con un famoso pedagogista russo del tempo per elaborare le loro descrizioni; in effetti la visione dostoevskiana dei bambini si discosta dall'idealizzazione occidentale comune nell'Ottocento, essi sono realisticamente rappresentati secondo la loro «malvagità ed innocenza»¹². Un altro aspetto tipico della concezione educativa tipicamente orientale dello scrittore è la continua sottolineatura dell'importanza della dimensione spirituale su quella pratica-culturale:

Il Suo bambino ha 3 anni: gli faccia conoscere il Vangelo, gli insegni a credere in Dio, rigorosamente e secondo il testamento. È un *sine qua non*, altrimenti non si diventa un uomo buono, ma nel caso migliore verrà fuori un uomo tormentato e nel peggio un uomo indifferente e apatico, se non peggio. Meglio di Cristo, Lei non potrà trovare, mi creda¹³.

Un altro aspetto che viene messo in luce nelle opere di Dostoevskij sono i molti episodi in cui le difficoltà sociali influenzano la vita dei bambini, procurando loro enormi problemi, nei suoi scritti però non si ritrova la ricerca di risposte di tipo politico a queste sofferenze, ma l'appello ad una giustizia divina. Nell'opera *Diario di uno scrittore*, che raccoglie anche una vasta raccolta di episodi ed articoli di cronaca commentati, il bambino è raffigurato come una figura sofferente e innocente perché vittima di un sistema sociale malato, che infligge violenze proprio ai più deboli e indifesi; in particolare Dostoevskij riflette sulla mancanza di giurisdizione verso i crimini contro l'infanzia¹⁴ e sui figli delle «famiglie casuali»¹⁵ che sono abbandonati al loro destino per le strade di Pietroburgo e della Russia intera. *Il bambino sull'albero di Natale presso Gesù* del *Diario* è un racconto emblematico di quanto esposto. Narra la storia di un bambino vagabondo che, afflitto dalla fame e dal freddo, osserva le feste dei bambini benestanti con una certa amarezza. L'autore riflette sull'attuale condizione giovanile, evidenziando l'importanza di un'analisi pedagogica. La morte della madre lascia il protagonista solo e vulnerabile, e dopo un incidente fatale, si risveglia in una dimensione celeste dove partecipa all'albero di Natale di Gesù insieme ad altri bambini sfortunati ed alla madre¹⁶. La dimensione celeste rappresenta una sorta di ricompensa per coloro che hanno sofferto durante l'infanzia, offrendo loro un rifugio dall'angoscia e dalla sofferenza, impensabile nella società russa ottocentesca.

Attraverso la figura del bambino, dunque, Dostoevskij denuncia le condizioni precarie dell'educazione infantile e critica il sistema giudiziario russo, accusato di sottovalutare il pericolo rappresentato da un'infanzia problematica o addirittura negata¹⁷. Inoltre, esplora il concetto di redenzione e rigenerazione che il bambino porta con sé, attraverso il contatto con la sua anima pura, proponendosi talvolta come l'unica via di guarigione per un mondo corrotto e meschino, oltre alla speranza data dalla dimensione celeste, diventando a sua volta l'educatore-redentore dell'adulto¹⁸.

Parlando invece degli adolescenti, ovvero dei giovani «studenti»¹⁹ Dostoevskij si dice preoccupato per il dilagante nichilismo, esprimendo nei *Demoni* condanne dell'educazione e della società a lui contemporanee, corroso dalle idee occidentali. In particolare, ci si potrebbe soffermare sul

¹¹ M. Loré, *La riflessione di Dostoevskij sull'educazione...*, cit., p. 503.

¹² F.M. Dostoevskij, *Ultime lettere*, Bollati, Torino 1961, p. 38.

¹³ *Ibi*, p. 45.

¹⁴ *Ibi*, pp. 502-503.

¹⁵ G. Contardi, *La concezione del bambino nell'opera "Diario di uno scrittore"* di F.M. Dostoevskij, University Press, Parma 2019, p. 4.

¹⁶ F.M. Dostoevskij, *Il bambino sull'albero di Natale presso Gesù*, dal *Diario di uno scrittore*, gennaio 1876, tr. it E. Lo Gatto, Bompiani, Firenze 2007, p. 87.

¹⁷ Per l'approfondimento di questo aspetto si rimanda al saggio: A. Nocera, *I bambini e la sofferenza nell'opera di F.M. Dostoevskij*, Franco Angeli, Milano 2010.

¹⁸ Si veda la figura di Nelly in F. M. Dostoevskij, *Umiliati e Offesi*, tr. it. S. Prina, Feltrinelli, Milano 2022.

¹⁹ R. Cantoni, *Crisi dell'uomo. Il pensiero di Dostoevskij*, Il Saggiatore, Milano 1975, pp.110-115.

personaggio dello studente Satov, che, dopo aver inizialmente professato idee socialiste e successivamente abbracciato teorie slavofile, viene assassinato dai suoi compagni. Lo scrittore russo guarda a Satov con una certa simpatia, tanto da essere definito sovranista egli stesso²⁰, perché «Colui che perde il legame con la sua terra perde anche i suoi dei, cioè tutti i suoi scopi»²¹. Tuttavia, l'influenza pervasiva del nichilismo si estende anche a Satov, il cui fervore slavofilo lo porta a strumentalizzare Dio (nel quale probabilmente non crede) come mezzo per quello che oggi potremmo definire l'*empowerment* del suo popolo²².

Dostoevskij successivamente ritorna sul tema dell'adolescenza russa la cui educazione è stata distrutta dal nichilismo occidentale, raggiungendo l'apice nel suo capolavoro *I Fratelli Karamazov*²³. Ivan Karamazov, con i suoi tre fratelli, rappresentano aspetti della gioventù portati all'estremo: «Questi tre fratelli rappresentano una "unità morale", una personalità collettiva in cui ognuno incarna un aspetto: la passione, la ragione, e l'amore cieco»²⁴. Tutti questi aspetti della gioventù sono ritenuti da Dostoevskij responsabili, secondo diversi aspetti (Dmitrij per aver desiderato la morte, Alëša per non aver saputo prevederla nella sua purezza, Ivan per essere stato l'indiretto mandante dell'omicidio, Smerdjakov per essersi suicidato), della morte del padre, evento-simbolo di un cambiamento generazionale portato dalle teorie sull'assenza di Dio e il concetto di "tutto è permesso" di cui Dostoevskij riteneva responsabile l'educazione occidentale.

Nell'*Adolescente* lo *status* di figlio illegittimo del protagonista influisce sul suo presente e sul suo passato, essendo la sua una condizione molto disprezzata nella società russa dei tempi, spingendolo verso un futuro di riscatto sociale, sebbene manchi dei mezzi per realizzare il suo grande sogno, importato dalla cultura occidentale, di diventare un Rothschild. La sua vita è dominata da sogni irrealistici, che lo portano a falsare la percezione dei personaggi che lo circondano nel romanzo, che intreccia diverse vicende «perché siano solo un pretesto per seguire i labirinti spirituali, la ricerca di Arkadij (...) che sentiamo così vicino a noi per la sua fragilità morale, intellettuale, esistenziale, per la sua opacità, per la sua non eccessiva intelligenza...»²⁵. In questo romanzo emerge chiaramente come il tema dell'adolescenza può essere declinato secondo due prospettive, una legata alle condizioni socioeconomiche del singolo ed al suo contesto culturale di appartenenza ed una legata alla sua condizione universale di adolescente, come verrà analizzato in seguito.

Da questa prospettiva di analisi, che parte dalle singole storie dei personaggi, si evidenzia l'opposizione conflittuale tra concezioni educative occidentali e orientali, in termini socio economici ed ideologici. Dostoevskij delinea una cultura orientale che ancora privilegia la dimensione spirituale e l'importanza della figura dei padri, maestri ed educatori, mentre in occidente prevale una visione ideologica ed educativa pragmatista e nichilista, con cui però l'adolescente russo inizia a doversi confrontare. Lo scrittore evidenzia come l'incontro tra le due culture, lungi dall'essere costruttivo e pacifico, porta nei singoli personaggi conflitti esteriori ed interiori drammatici; la messa in discussione della propria tradizione per abbracciarne, una che è storicamente considerata nemica, espone i giovani all'influenza delle ideologie dominanti, che li conducono ad uno stato di alienazione e solitudine.

²⁰ S. Marano, *Leggere (alTempo delCorona). "I demoni" di Dostoevskij e la radiografia del nichilismo*, 26 marzo 2020, (26/04/2024) in [/www.bardadillo.it/](http://www.bardadillo.it/).

²¹ F.M. Dostoevskij, *I Demoni*, ET classici-Einaudi, Milano 2014, p.72.

²² M. Loré, *La riflessione di Dostoevskij sull'educazione...*, cit., pp. 504-505.

²³ F.M. Dostoevskij, *I fratelli Karamazov*, Garzanti, Milano 2003.

²⁴ A. Tarabbia, *Racconti di demoni russi*, Il Saggiatore, Milano 2015, p. 2.

²⁵ E. Bazzarelli, *Introduzione*, in F.M. Dostoevskij, *L'adolescente*, BUR, Milano 2003, p.32.

2. Le «grandi identità»: la filosofia dell'educazione in F.M. Dostoevskij

Il secondo paradigma con cui si vuole cercare di esplorare il concetto di educazione presente nelle opere di Dostoevskij, si concentra sull'analisi della filosofia educativa sottesa ad esse ed alla sua rappresentazione in ambito letterario. È ampiamente accettato che un approccio educativo completo debba integrare una prospettiva filosofica, in quanto solo attraverso un'analisi olistica è possibile penetrare il mistero dell'essere umano e della sua capacità di apprendimento. La filosofia dell'educazione, a livello teorico, insieme alla pedagogia, a livello pratico²⁶, integrando le conoscenze fornite dalle scienze moderne, deve fornire una visione d'insieme delle molteplici complessità e ambiguità connesse all'essenza umana²⁷.

Dostoevskij solleva una serie di interrogativi sull'educabilità umana, sia essa dell'uomo occidentale o orientale, investigando esplicitamente ed implicitamente se l'intervento educativo esterno sia necessario oppure se l'uomo possiede intrinsecamente le capacità per sviluppare appieno il proprio potenziale. Inoltre, egli esplora le modalità attraverso le quali tale sviluppo possa avvenire senza compromettere la libera natura umana. Attraverso la rappresentazione dei suoi personaggi e delle loro interazioni, l'autore russo invita il lettore ad esplorare i misteri dell'educazione, cercando di gettare luce sulla complessità che suscita tale mistero nell'individuo e sulle decisioni che quest'ultimo è chiamato a prendere, aiutato da coloro che sanno *umanare l'uomo*²⁸.

Nell'ottica di Dostoevskij, il processo educativo è concepito come un percorso finalizzato alla realizzazione della felicità umana, che richiede il superamento di sfide e sofferenze. La felicità risultante da questo processo rappresenta una forma di liberazione graduale e un "riscatto" di sé stessi, un tema che permea molte delle narrazioni dell'autore russo. Paci sostiene: «In tutta l'opera letteraria di Dostoevskij l'uomo appare come un'arma bifronte: male e bene insieme; con la differenza però, che l'arma è una realtà definitiva, mentre l'uomo deve continuamente scegliere per l'una o l'altra faccia»²⁹. In questo percorso Dostoevskij porta l'uomo di ieri e di oggi ad interrogarsi su cosa significhi educare alla libertà, intesa come condizione che porta l'essere umano a rispondere alla chiamata a essere uomo, ogni scelta infatti per lo scrittore, per essere veramente libera, deve compiersi alla presenza del bene e della sua possibile negazione. Di queste concezioni di filosofia dell'educazione si porteranno alcuni esempi tratti dai romanzi maggiori.

In *Delitto e castigo* di Dostoevskij, Rodion Raskol'nikov emerge come un eroe teorizzante, il cui confronto con il suo doppio demoniaco, Svidrigajlov, evidenzia i contrasti morali e filosofici presenti nel romanzo. La visione napoleonica di Raskol'nikov, «Chi più osa, costui ha ragione più di tutti»³⁰, anticipa il concetto di superomismo di Nietzsche, ritraendo l'uomo come un dominatore libero dalle norme morali. Tuttavia, attraverso il sostegno di Son'ja, Raskol'nikov riesce a superare l'egoismo e l'arroganza, abbracciando la redenzione attraverso l'espiazione. Al contrario, personaggi come Svidrigajlov, privi di tale possibilità di redenzione, trovano la loro fine nell'autodistruzione.

Il principe Myškin nell'*Idiota* di Dostoevskij emerge come un altro personaggio chiave che rappresenta l'ideale della bellezza e della bontà, riflettendo l'immagine evangelica dell'incarnazione del bene e del bello, viene associato allo *jurodivyj*, il folle in Cristo e rappresenta una figura sospesa tra due realtà, quella terrena e quella celeste, orientata verso l'armonia spirituale attraverso la preghiera. Il suo antagonista, Parfēn Rogožin, simboleggia invece l'ampia natura russa, e insieme riflettono sulla vera bellezza spirituale, anche se questo ideale rimane irraggiungibile per entrambi, privi di relazioni educative significative.

In *I Fratelli Karamazov* il personaggio di Ivan Karamazov emerge come un importante portatore di idee educative universali. Ivan, definito un "eroe sognatore" e "teorizzante", affronta il problema del male nel mondo e della sofferenza dei bambini, presentando le sue idee attraverso la *Leggenda del*

²⁶ E. Ducci, *Voce di "Pedagogia"*, «Dizionario di pastorale vocazionale», Rogate, Roma 2002, pp. 864-865.

²⁷ L. Pareyson, *L'iniziativa morale. Corso di filosofia morale dell'anno accademico 1969-69*, Giappichelli, Torino 1967, p. 15.

²⁸ Espressione ripresa da E. Ducci, *L'uomo umano*, Roma, Anicia 2008.

²⁹ E. Paci, *L'opera di Dostoevskij*, Radio Italiana, Torino 1956, p. 18.

³⁰ F.M. Dostoevskij, *Delitto e Castigo*, tr. it. D. Rebecchini, Feltrinelli, Milano 2013, p. 76.

grande inquisitore. Nel suo famoso dialogo con il fratello Alëša, Ivan rifiuta il mondo creato da Dio, sottolineando il concetto di “tutto è permesso”. Questo personaggio incarna le profonde riflessioni di Dostoevskij sulla natura umana e sulla ricerca di significato nella vita, esplorando le sfide morali ed esistenziali dell’ateismo e della negazione dell’autorità divina. La sua lotta interiore tra fede e dubbio offre un’opportunità di riflessione individualistica su temi quali l’etica, la morale e la libertà individuale.

Anche *L’Adolescente*, se analizzato in chiave universale, dimostra un’invidiabile lucidità nel sottolineare i passaggi ed i tumulti che portano universalmente alla vita adulta. Un altro possibile titolo individuato dall’autore per questo romanzo era *Il disordine*, ovvero la caratteristica che Dostoevskij rintraccia in questa età della vita ed in ogni uomo, perché «Di adolescenti sono fatte le generazioni...»³¹. Il romanzo è pervaso dai complessi pensieri del protagonista, Arkadij, che oscilla tra ambizioni di grandezza e profonde sensazioni di inadeguatezza. Nella lotta tra bene e male, Arkadij si presenta come una figura ambivalente, manifestando sia slanci di bontà e altruismo che perfidi tradimenti, ma «Forse in questi impeti di follia sono racchiuse proprio la brama di ordine e la ricerca della verità»³².

Anche solo soffermandosi rapidamente su alcuni dei protagonisti delle opere di Dostoevskij risulta evidente la complessità psicologica dei personaggi che si riflette nella loro lotta interiore. Questo doppio carattere si identifica con l’idea della vastità della natura umana, che riflette il tema del limite e del confine.

Da questa prospettiva di analisi emerge che nel contrasto tra la concezione di un ambiente sociale circostante concepito come determinante, sia esso occidentale o orientale, e il concetto di “libero arbitrio” l’azione per Dostoevskij si svolge principalmente a livello interiore, influenzando solo successivamente gli eventi esterni, di conseguenza vi sono dimensioni universali interne alla persona, non dettate dalla cultura di provenienza e su quelle si può instaurare un dialogo.

In tutta l’opera di Dostoevskij nessun personaggio riesce veramente a ritrovare la propria “immagine interiore” e raggiungere la felicità³³ senza autentiche relazioni educative, che sono incarnate da personaggi a loro volta immagine della Divinità, dei Cristi incarnati nella storia, a cui l’uomo può decidere liberamente se affidarsi.

L’uomo è un rapporto: non che sia in rapporto, non che abbia un rapporto, ma è un rapporto, più precisamente un rapporto con l’essere (un rapporto ontologico), rapporto con altro (intenzionalità, cioè l’intenzionalità husseriana ontologicamente approfondita). E in questo rapporto che l’uomo è consiste la sua esistenzialità, la sua singolarità, la sua storicità³⁴.

Conclusioni: ripartire dalle «grandi identità» per aprire un dialogo educativo tra oriente ed occidente

Dopo aver cercato sinteticamente di ripercorrere, secondo due approcci diversi, le linee del pensiero educativo di Dostoevskij, si può affermare che il suo spirito di frontiera, questo suo agire e permanere sempre sul limite, sul confine, tra vita e morte, tra letteratura e verità, tra salvezza e abisso, tra bene e male, tra fede e ateismo, tra autoaffermazione e dipendenza, tra Russia ed Europa, sia una costante della sua testimonianza³⁵.

Il principio della logica diversa che governerebbe la concezione del mondo di Dostoevskij si sta così ulteriormente precisando non con la caratteristica di una qualche idea (orientale o occidentale a questo punto poco cambia, come abbiamo visto) e neppure con la caratteristica di un’idea più convincente delle altre, foss’anche un’idea altissima e apparentemente incontestabile come quella dell’amore o di

³¹ F.M. Dostoevskij, *L’Adolescente*, Bur, Milano 2003, p. 47.

³² *Ibi*, p. 154.

³³ L. Pareyson, *Dostoevskij. Filosofia, romanzo ed esperienza religiosa*, Einaudi, Torino 1993.

³⁴ L. Pareyson, *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 2000, nota 2 p. 10.

³⁵ F.M. Dostoevskij, *Serie di articoli sulla letteratura russa. I. Introduzione*, «PSS», XVIII, p. 69; tr. it. in *Saggi critici*, cit., I, p. 142.

una qualsiasi virtù. Il punto determinante, qui, è invece la presenza di una realtà personale che non è esclusiva e non tende quindi alla eliminazione delle altre idee, e neppure si limita all'eliminazione di alcuni elementi ideali in esse contenuti, in nome di una sorta di minimo comun denominatore da tutte accettabile; questo nuovo principio si manifesta piuttosto come una potenza inclusiva rispetto alla realtà. [...] La novità e la superiorità di questo principio si palesa proprio in questa capacità di conciliazione universale, esente da ogni esclusivismo o particolarismo e capace di mostrare come solo nell'unità si possano preservare le molteplici diversità³⁶.

Le conclusioni tratte da questa analisi preliminare pongono l'accento sull'importanza di ripartire dai fondamenti epistemologici e ontologici della pedagogia³⁷ per stabilire una comunicazione fruttuosa e profonda, per poter costruire un dialogo ed una reciprocità nell'interazione tra le diverse tradizioni educative bisogna ripartire dal fatto che: «L'uomo è un mistero. Noi dobbiamo svelarlo. Anche se impiegherai l'intera vita per svelarlo, non dire che hai perso tempo; io mi occupo di questo mistero, poiché voglio essere un uomo»³⁸.

Si auspica inoltre che proprio la tematica educativa in Dostoevskij possa essere oggetto di ulteriori approfondimenti e di più ampie analisi interdisciplinari con gli esperti di slavistica e magari proprio con studiosi orientali.

Riferimenti bibliografici

- Bachtin M.M., *Dostoevskij: poetica e stilistica*, tr. it. G. Garritano, Einaudi, Torino 1968.
- Bachtin M.M., *Estetica e Romanzo*, tr. it. C. Janovič, Einaudi, Torino 1979.
- Bachtin M.M., *L'autore e l'eroe: teoria letteraria e scienze umane*, tr. it. C. Janovič, Einaudi, Torino 1988.
- Bachtin M.M., *Problemi dell'opera di Dostoevskij*, ed. critica a cura di M. De Michiel, ed. Dal sud, Bari 1997.
- Bazzarelli E., *Introduzione*, in F.M. Dostoevskij, *L'adolescente*, BUR, Milano 2003.
- Bertagna G., *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Studium, Roma 2022.
- Cantoni R., *Crisi dell'uomo. Il pensiero di Dostoevskij*, Il Saggiatore, Milano 1975.
- Contardi G., *La concezione del bambino nell'opera "Diario di uno scrittore" di F.M. Dostoevskij*, University Press, Parma 2019.
- Dell'Asta A., *Tra estetismo e utilitarismo, i principi di una logica nuova in Dostoevskij*, «Dostoevskij. Abitare il mistero», F. Bergamino ed., Milano 2017, pp. 61-80.
- Dostoevskij F.M., *Ultime lettere*, Bollati, Torino 1961.
- Dostoevskij F.M., *Serie di articoli sulla letteratura russa. I. Introduzione*, «PSS», XVIII, p. 69; tr. it. in *Saggi critici*, cit., I, p. 142.
- Dostoevskij F.M., *Lettere sulla creatività*, tr. it. G. Pacini, Feltrinelli, Milano 1991.
- Dostoevskij F.M., *L'Adolescente*, Bur, Milano 2003.
- Dostoevskij F.M., *I fratelli Karamazov*, Garzanti, Milano 2003.
- Dostoevskij F.M., *Il bambino sull'albero di Natale presso Gesù*, dal *Diario di uno scrittore*, gennaio 1876, tr. it. E. Lo Gatto, Bompiani, Firenze 2007.
- Dostoevskij F.M., *Delitto e Castigo*, tr. it. D. Rebecchini, Feltrinelli, Milano 2013.
- Dostoevskij F.M., *I Demoni*, ET classici-Einaudi, Milano 2014.
- Dostoevskij F.M., *Umiliati e Offesi*, tr. it. S. Prina, Feltrinelli, Milano 2022.

³⁶ A. Dell'Asta, *Tra estetismo e utilitarismo, i principi di una logica nuova in Dostoevskij*, in «Dostoevskij. Abitare il mistero», F. Bergamino ed., Milano 2017, pp. 61-80.

³⁷ UNESCO, *Unity and Diversity of Cultures. 1953. Humanism and Education in East and West: An international round-table discussion*, UNESCO, Parigi 1953.

³⁸ F.M. Dostoevskij, *Lettere sulla creatività*, cit., p. 26.

- Ducci E., *Voce di "Pedagogia"*, «Dizionario di pastorale vocazionale», Rogate, Roma 2002, pp. 864-865.
- Ducci E., *L'uomo umano*, Roma, Anicia 2008.
- Garzonio S., *Introduzione a Dostoevskij*, «Conferenza OttoNoveCento», Gabinetto Scientifico Letterario G.P. Vieusseux, Firenze 2015.
- Kantor V., *Dostoevskij in dialogo con l'Occidente*, Amos, Venezia 2022.
- Loré M., *La riflessione di Dostoevskij sull'educazione: le Ultime lettere*, «Formazione & Insegnamento», 1-(2022).
- Marano S., *Leggere (alTempodelCorona). "I demoni" di Dostoevskij e la radiografia del nichilismo*, 26 marzo 2020, (26/04/2024) in [/www.barbadillo.it/](http://www.barbadillo.it/).
- Nocera A., *I bambini e la sofferenza nell'opera di F.M. Dostoevskij*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Paci E., *L'opera di Dostoevskij*, Radio Italiana, Torino 1956.
- Pareyson L., *L'iniziativa morale. Corso di filosofia morale dell'anno accademico 1969-69*, Giappichelli, Torino 1967.
- Pareyson L., *Dostoevskij. Filosofia, romanzo ed esperienza religiosa*, Einaudi, Torino 1993.
- Pareyson L., *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 2000.
- Regni R., *Le avventure dell'educazione. Per una pedagogia interculturale delle civiltà*, Studium, Roma 2021
- Tarabbia A., *Racconti di demoni russi*, Il Saggiatore, Milano 2015.
- UNESCO, *Unity and Diversity of Cultures. 1953. Humanism and Education in East and West: An international round-table discussion*, UNESCO, Parigi 1953.
- Vassena R., *Gli studi dostoevskiani in Italia (2013-2022). Bilanci e prospettive*, «Studi Slavistici», XX, 1 (2023), pp. 61-73.

Il Patrimonio Culturale Immateriale come impegno etico-educativo. Un percorso emblematico tra Oriente e Occidente

Valentina Meneghel

PhD in Scienze della Persona e della Formazione, contrattista di ricerca Università Cattolica del Sacro Cuore
e-mail: valentina.meneghel@unicatt.it

Abstract

Il saggio rilegge il ruolo della diversità culturale come coessenziale per la vitalità delle comunità a partire da una concezione onnicomprensiva del Patrimonio Culturale, la cui estensibilità alla valenza intangibile dei beni dischiude l'impegno etico-educativo innanzi alla pervasività dei processi di globalizzazione e di mercificazione dell'esistente. Si tratta di una sfida educativa che vede la salvaguardia dei beni culturali immateriali tra Oriente e Occidente alla luce della portata formativa della *trasmissione* su cui poggia la vivificazione di tali beni nel tempo. Una trasmissione che assume i connotati della *traduzione formativa* attraverso la quale è possibile coltivare un modo altro di volgere lo sguardo metaforico sulle categorie Oriente e Occidente nel tentativo di riconciliare forme dualistiche per una piena umanizzazione dell'essere umano.

The essay reinterprets the role of cultural diversity as coessential to the vitality of communities from an all-embracing conception of Cultural Heritage, whose extensibility to the intangible value of goods discloses the ethical-educational commitment in the face of the pervasiveness of the processes of globalization and mercification of the existing. This is an educational challenge that considers the protection of intangible cultural goods between East and West in light of the formative significance of the transmission on which the vivification of such goods over time rests. A transmission that assumes the connotations of educational translation through which it is possible to foster another way of turning the metaphorical gaze on the categories East and West in an attempt to reconcile dualistic forms for a full humanization of the human being.

Parole chiave: Educazione, Diversità culturale, Globalizzazione, Digitalizzazione, Patrimonio Culturale Immateriale.

Keywords: Education, Cultural Diversity, Globalization, Digitalization, Intangible Cultural Heritage.

1. Premesse per un dialogo educativo tra Occidente e Oriente

I tempi recenti denotano una riscoperta della ricchezza intellettuale e spirituale del continente asiatico segnando una via dialogica alternativa alla storia dei rapporti fra gli Europei e i popoli dell'Asia, che dal 1500 sino alla fine della Seconda guerra mondiale vedono affiancarsi oltre agli interessi commerciali quelli politici¹. In tal senso si considerino le profonde influenze europee esercitate sulle strutture politiche e sociali del continente asiatico quando, nell'Ottocento, l'Europa diverrà una potenza coloniale spingendosi fino in Asia alla conquista di territori. Le potenzialità ascrivibili agli «scambi» tra i popoli sono traducibili nella sollecitazione a «rivedere millenarie posizioni etnocentriche»:

Gli Europei, da sempre convinti di essere i depositari della sapienza greca, sono costretti a riconoscere che le culture asiatiche hanno dato contributi diversi, ma profondi, alla conoscenza dell'uomo e delle realtà ultime. Gli asiatici, di contro, modificano la convinzione, largamente diffusa, che il mondo esterno

¹ G. L. Zani, *Iniziazione e trasmissione. L'educazione tra Oriente e Occidente*, Ananke, Torino 1999, p. 26.

fosse privo di importanza. Per i Cinesi del secolo scorso il mondo ‘girava attorno all’asse del regno centrale che veniva solennemente chiamato Celeste Impero’ e per essi nessuna civiltà poteva competere, per grandezza, con la loro. L’indù medio ignorava l’esistenza di popoli e paesi oltre la propria terra e l’India divenne per lui una realtà solo nel diciannovesimo secolo dopo che gli inglesi ebbero soggiogato il paese².

In questa luce si rendono necessarie alcune premesse che possano sorreggere l’ordito generale del presente contributo assumendo quelli che Paul Ricœur definisce «principi di prudenza analitica» per disambiguare alcune accezioni e rendere percorribile nei termini pedagogici un *excursus* che interseca globale e locale, perdita e memoria, luogo e tempo.

Seppur gli scambi passati tra comunità culturalmente distanti possano dischiudere nel presente la possibilità di una comprensione armonica dei differenti universi di senso connotanti le rispettive categorie culturali, si intende anzitutto separare il concetto di «scambio culturale» da quello geopolitico per intravedere invece «l’intreccio di una serie di irraggiamenti, originati da centri e focolai, non definiti dalla sovranità dello Stato-nazione ma dalla loro creatività e capacità di influenzare e generare negli altri dei focolai di risposte»³. In secondo luogo, si intende affrancare il concetto di «identità collettiva» da una condizione spesso percepita come fissa e immutabile. Concetto quest’ultimo che si potrebbe approssimare in due anime identitarie: una *“narrante”* dal carattere memoriale e un’altra *“promettente”* dal carattere progettuale. Da qui si conviene «parlare di culture, al plurale» poiché non ne esistono di «pure, chiuse e immutabili, giacché esse non possono non trasformarsi reciprocamente attraverso gli scambi relazionali tra gli individui [...] essendo il risultato ultimo di [...] meticcamenti costanti»⁴. Muovendo da tali premesse, per cogliere le peculiarità dei modelli educativi delle civiltà orientali e occidentali, è possibile riconoscere in tutta la sua valenza l’approccio comparativo⁵ non tanto per addurre a posizioni antinomiche, bensì per cogliere la pluralità delle differenze insite in ciascuna cultura in una visione universalistica radicata nel rispetto per la condizione umana. Scrive in proposito Regni, «La comparazione serve per arrivare alla conoscenza e per costruire forse anche una cultura della pace e del vivere insieme. Ma per farlo deve sottrarsi sia dall’etnocentrismo che dall’esotismo, sia dall’occidentalismo che dall’orientalismo, entrambi viziati dal senso di una superiorità unilaterali»⁶.

In questa prospettiva dallo studio di Zani sono rinvenibili tutt’oggi alcune peculiarità significative inerenti alla relazione tra educazione formale, non formale e informale tra Occidente e Oriente. Se infatti nel contesto europeo la «rigidità» dell’educazione formale ha rappresentato l’espeditivo per riconoscere la pregnanza dell’educazione non formale ed informale; nel contesto indiano, all’ inverso, l’educazione non formale e quella informale hanno rappresentato la «strategia» per l’estensione dell’educazione formale; nel contesto cinese, invece, il Partito Comunista ha privilegiato un’educazione mirata a rispondere ai bisogni delle differenti aree del paese, divenendo così «integrata al lavoro» e funzionale alla «costruzione del socialismo» in uno scenario che equipara l’educazione formale ai piani di alfabetizzazione negli ambienti rurali⁷.

È tuttavia possibile presupporre che alle peculiarità dei sistemi di istruzione e delle politiche educative corrisponda un differente nucleo di fondo, ovverosia una differente idea di persona sottesa in «chi organizza gli uni e predispone le altre. E l’idea può nascere da una filosofia, da una religione, da una pedagogia, da una esperienza, può essere condizionata dalla storia e dalla cultura, può anche uscire dai confini predeterminati ed emigrare alla ricerca di spazi nuovi»⁸. Sulla scia dell’approccio

² *Ibi*, p. 27-28.

³ P. Ricœur, *Ermeneutica delle migrazioni. Saggi, discorsi, contributi*, Mimesis, Milano-Udine 2013, p. 101.

⁴ M. Gallerani, *La Pedagogia a latitudine-Ovest: in viaggio nella dimensione educativa europeo-occidentale*, in M. Gallerani – R. Casadei (a cura di), *Le latitudini della pedagogia. Dialogo a due voci fra Occidente e Oriente*, Loffredo, Napoli 2013, p. 42.

⁵ Cfr. F. Ravaglioli, *L’esperienza educativa dell’Occidente moderno*, Seam, Roma 1995.

⁶ R. Regni, *Le avventure dell’educazione. Per una Pedagogia interculturale delle civiltà*, Studium, Roma 2021, p. 133.

⁷ L. Zani, *Iniziazione e trasmissione. L’educazione tra Oriente e Occidente*, Ananke, Torino 1999, pp. 112-117.

⁸ S. Chistolini, *I sistemi educativi nel Sud del mondo. Mediterraneo e Medio Oriente*, Euroma, Roma 1997, pp. 179-180.

comparativo si consideri uno studio condotto dall'antropologo Clifford Geertz in ordine a specifiche aree geografiche. Esso rileva che «nel mondo occidentale il Sé assume una forma *intrapersonale* per cui le persone pongono l'accento sull'autonomia», in quello orientale «il Sé assume una forma *interpersonale* quale attenzione al proprio Io in riferimento al gruppo»⁹. Al fine di non cadere in facili generalizzazioni, preme porre attenzione all'utilizzo che viene fatto delle stesse, ancor più in relazione ai criteri interpretativi che si è inteso assumere: considerando l'accento sulla dimensione collettivistica, sovente attribuita alla mentalità nipponica, questo può leggersi come una “forzatura”, qualora il criterio interpretativo non sia rappresentato «dalla contrapposizione dialettica quanto da una interdipendenza di polarità differenti»¹⁰. Tuttavia, trattasi di *forme relazionali che si rivelano nella trasmissione di saperi, idee, valori di ogni umana cultura*, entro la quale pertanto

si concretizza una certa percezione minimamente definita del proprio essere nel mondo e del senso ultimo che ha abitare in esso; in essa viene a parola la ricerca di quanto vale di più e *si afferma ciò per cui valga la pena vivere e morire, per i singoli soggetti o per le comunità*. Questa considerazione rende chiaro finalmente quanto è proprio dell'educazione: *il cuore dell'educazione è la trasmissione* o, come è preferibile dire, la consegna di questa percezione di fondo (pertanto fondamentale) del mondo che ‘porta’ il senso del nostro dimorare in esso¹¹.

Urge allora chiedersi come sia possibile oggi in un mondo dalla connotazione globale¹² “ri-cucire” un tessuto socio-culturale ove sia possibile ri-conferire alla trasmissione culturale una valenza educativa laddove nei territori¹³, tanto in Oriente quanto in Occidente, si staglia il depredamento operato dalla logistica e dall'industria delocalizzata¹⁴. Del resto, «il globale diventa sempre più l'orizzonte culturale nel quale noi in varia misura incastoniamo la nostra esistenza»¹⁵.

2. Diversità culturale tra globale e digitale

La costante espansione di uno spazio fisico sempre più deterritorializzato e di uno spazio virtuale delocalizzante le culture è indicativa degli universi esplicativi ed eterogenei innervati dalla globalizzazione. Un fenomeno complesso la cui stessa definizione rimanda agli effetti dei processi di unificazione del mercato a livello mondiale ascrivibili a modelli di consumo e di produzione «più uniformi e convergenti» e alle sue conseguenze politiche e sociali. Volgendo lo sguardo all'oltrepassamento dei confini, ci si accorge di come la globalizzazione copra fenomeni molto diversi tra loro la cui complessità richiama la necessità di una «definizione di base», che il sociologo George Ritzer identifica come «diffusione mondiale di pratiche, espansione delle relazioni attraverso i continenti, organizzazione della vita sociale su scala globale e crescita di una coscienza globale condivisa»¹⁶. Secondo Ritzer ciò comporterà ad una «mercificazione dell'esistente»¹⁷. Permanendo nell'ambito sociologico risuonano emblematiche le parole di Zygmunt Bauman che ascriverà alla globalizzazione la «diffusione globale della forma di vita moderna», essa «ha sprigionato e messo in moto quantità enormi e sempre crescenti di esseri umani, privati dei loro mezzi, finora sufficienti, di

⁹ L. Zani, *Iniziazione e trasmissione. L'educazione tra Oriente e Occidente*, cit., pp. 130-131.

¹⁰ R. Casadei, *La Pedagogia a latitudine Est: in viaggio nella dimensione educativa giapponese*, in M. Gallerani – R. Casadei (a cura di), *Le latitudini della pedagogia. Dialogo a due voci fra Occidente e Oriente*, cit., p. 129.

¹¹ A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Dal conflitto alla mediazione*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni» (2017), p. 56.

¹² S. Premoli, *Il mondo alla finestra. Apprendere e insegnare a fare i conti con la dimensione globale*, in I. Loiodice – S. Olivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progredit, Bari 2017, pp. 279-289.

¹³ Cfr. A. Vischi, *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2021.

¹⁴ TiLT (a cura di), *Transizione o mistificazione? Oltre la retorica della sostenibilità tra dogmi ed eresie*, Lit, Roma 2022, p. 11.

¹⁵ R. Regni, *Le avventure dell'educazione. Per una Pedagogia interculturale delle civiltà*, Studium, Roma 2021, p. 72.

¹⁶ G. Ritzer, *The Globalization of Nothing* 2, Thousand Oaks, Pine Forge Press 2007, p. 4.

¹⁷ *Ibi*, p. 1. Si veda inoltre S. Latouche, *Decolonizzare l'immaginario*, Missionaria Italiana, Bologna 2004.

sopravvivenza del senso sia biologico, sia socio-culturale della parola»¹⁸. Tale fenomeno denota il rischio di un assottigliarsi delle diversità fra universi culturali molto distanti tra loro, Occidente e Oriente. Posto il riconoscimento della «vitalità geo-economica e la rilevanza storica di lungo periodo» della globalizzazione assunto tanto da «coloro che reputano la globalizzazione sinonimo di benessere e civiltà per una specie di ‘virtù assoluta dei mercati’, quanto [da]i detrattori che ne individuano l’essenza distruttiva ed assolutamente contraria ai valori umani»¹⁹, il rischio di un affievolimento delle diversità parrebbe una contraddizione innanzi a tale *vitalità* pur sempre prorompente dell’«accostamento di diverse forme culturali»²⁰. Secondo Han le nuove tecnologie hanno accelerato il processo di globalizzazione cancellando ogni distanza nello spazio culturale e producendo dunque un aumento di cultura che diviene «iperculturale» per mezzo di una «denaturazione» intensificante la culturalizzazione. Ed è su questo processo che preme porre attenzione poiché l’ipercultura si libera «tanto del ‘sangue’ quanto del ‘suolo’, dei codici biologici e terreni»²¹. Considerazione quest’ultima che conduce a due fenomeni fra loro correlati, da un lato la deterritorializzazione, dall’altro la digitalizzazione. La deterritorializzazione, scrive Arjun Appadurai

è in generale una delle forze centrali del mondo moderno perché sposta masse di lavoratori nei settori e negli spazi delle classi inferiori di società relativamente ricche, mentre a volte crea sentimenti esagerati o intensificati di critica o attaccamento emotivo verso la politica dello stato di provenienza. [...] La deterritorializzazione [...] è oggi al centro di molti fondamentalismi di tipo globale²².

Un fenomeno che può essere interpretato in modo duplice, l’abbandono del territorio e altresì la scomparsa dei limiti e dei ritmi dello stesso con l’effetto di una inibizione o di una sparizione del processo di integrazione del migrante nella cultura sociale della comunità ospitante. Ne deriva che «la dimensione territoriale oggi stia diventando tanto più importante, quanto più viene sopraffatta dai processi di deterritorializzazione globale»²³, complice un’urbanizzazione indefinita della superficie terrestre e un’espansione illimitata delle metropoli che prospetta un «futuro urbano» per la popolazione mondiale. «Con più della metà della popolazione mondiale che vive in aree urbane (55%, rispetto al 30% del 1950), l’urbanizzazione determina la distribuzione spaziale della popolazione mondiale [...] trasformando anche la vita di coloro che vivono nelle aree rurali intorno alle città»²⁴. Inevitabile dunque un cambiamento dell’idea stessa di città, prima deputata a «luogo di convivenza fra uguali», oggi fucina di differenze. «La città è senza mura: si è estesa e ramificata sino a diventare area metropolitana, ingloba paesi prima divisi da rivalità e campanilismi»²⁵.

A rafforzare il processo di iperculturalizzazione ricorre altresì la pervasività dell’informazione digitale in rete, divenuta la modalità «forse dominante» attraverso la quale l’essere umano fa esperienza del quotidiano²⁶. Si tratta essenzialmente di «meccanismi computazionali, regolati da tecniche e codificati in ‘algoritmi’, con cui gli esseri umani [...] modifican[o] segni senza sosta su supporti sempre diversi e collegati tra loro da reti fittissime»²⁷. Una tecnologia della scrittura che viene paragonata ad un «organismo rizomatico»²⁸, definito dallo stesso Han come privo di memoria e diffuso²⁹ per connotare il processo di iperculturalizzazione che procede nel segno della velocità non

¹⁸ Z. Bauman, *La vita in frammenti. La morale senza etica del nostro tempo*, Castelvecchi, Roma 2018, p. 108.

¹⁹ P. Malavasi, *Insegnare l’umano*, cit., p. 22.

²⁰ B.C. Han, *Iperculturalità. Cultura e globalizzazione*, nottetempo, Milano 2023, p. 49.

²¹ *Ibi*, p. 22.

²² A. Appadurai, *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2001, p. 58.

²³ *Ibi*, p. 165.

²⁴ <https://population.un.org/wup/Publications/Files/WUP2018-Report.pdf>

²⁵ A. Perucca, *La città interculturale: quale educazione?*, in T. Grange Sergi – A. Nuzzaci (a cura di), *Interculturalità e processi formativi*, Armando, Roma 2007, p. 52.

²⁶ P. Malavasi, *Educare robot? Pedagogia dell’intelligenza artificiale*, Vita e Pensiero, Milano 2019, p. 7.

²⁷ F. Cabitza, «*Deus in machina?*», in L. Floridi – F. Cabitza, *Intelligenza artificiale. L’uso delle nuove macchine*, Bompiani Milano, 2021, pp. 25-26.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ B.C. Han, *Iperculturalità. Cultura e globalizzazione*, cit., p. 44.

per «negoziazione», bensì per «congiunzione» tra «strutture subculturali e culturali, tra le periferie e i centri, tra concentrazioni provvisorie e nuove diffusioni»³⁰. Ai tempi di una realtà *Onlife*³¹ vale la pena chiedersi che ne è di quelle stesse idee sorrette dall'uso onnipervasivo dei motori di ricerca. Senza alcuna pretesa di esaustività, preme sottolineare che le influenze delle logiche algoritmiche agiscono sulle convinzioni dell'essere umano. Esse «hanno bisogno di dati; più dati hanno, più i filtri devono essere sofisticati per organizzarli. La bolla dei filtri, interposta tra la mia ricerca e i suoi risultati, non stimola più a imparare quello che non sappiamo, limita il nostro orizzonte delle soluzioni»³². Ne consegue che nella globalità del *web* si delineino «realità microcosmiche *ad personam*»³³, alimentanti lo spazio dell'ego ma inibenti la diversità di pensiero, le cui radici sono generalmente rinvenibili in quella che diversi autori definiscono «dissonanza cognitiva»³⁴, limitando l'esperienza ad un confronto tra «omologhi». In questa cornice lo spazio virtuale accosta, accumula, addensa mondi culturali distanti, non esaurendo quelle potenzialità di comprensione e incontro delle diversità poiché mancante della forza creativa del pensiero³⁵. «Non è il senso del trans-, dell'inter- o del multi- a rendere con esattezza la spazialità della cultura odierna, bensì quello dell'iper-»³⁶. Ad un digitale che divide e non soltanto connette³⁷ si ascrivono tanto le responsabilità quanto le potenzialità del discorso pedagogico. «Le tecnologie digitali sono arrivate a riflettere un ceppo specifico e dominante di conoscenza, unico dell'Occidente post-rinascimentale, che ha spinto ai margini molte conoscenze», asserisce il Rapporto della Commissione Internazionale sui futuri dell'educazione, che nota: «l'aver messo da parte i modi di conoscere non tecnologici ha privato l'umanità di un vasto e diversificato archivio di conoscenze sull'essere umano, sulla natura, sull'ambiente e sulla cosmologia»³⁸.

Di conseguenza, per una riconoscibilità intenzionalmente pedagogica degli universi culturali Occidente e Oriente preme rispondere all'istanza della *diversità culturale* come fattore costitutivo della natura umana che non va taciuto o annullato, bensì incoraggiato di fronte alla globalità del *web*, le cui strutture manifestano surrettizie tendenze all'uniformazione. Ciò potrebbe peraltro offrire una possibile ragione sul senso di un'utilizzabilità pedagogica ancora possibile delle categorie Oriente e Occidente, dando luogo ad una comprensione profonda delle categorie altrui,

capire i significati che ogni cultura attribuisce a se stessa [...] rappresenta un modo efficace per ridurre le distanze fra gli [essere umani]. Non è questione di immedesimarsi in una cultura diversa al punto di identificarvisi totalmente, ma di cogliere, attraverso i particolari, i più ampi e universali *problemi di senso a cui tutti gli uomini rispondono in modi differenti*³⁹.

3. Patrimonio Culturale Immateriale, per una traduzione formativa

È sullo sfondo di queste istanze che l'estensibilità alla *valenza intangibile dei beni culturali* può rappresentare uno scenario emblematico per la riflessione pedagogica innanzi alla pervasività dei processi di globalizzazione e di mercificazione dell'esistente. Non è casuale che il *Patrimonio Culturale Immateriale*⁴⁰ nasca dall'affrancamento da una tradizione «eurocentrica o [...] 'occidentalista'», che aveva segnato un sovrappiù dei beni culturali rispetto a quelli naturali. Nel 2003 l'adozione della

³⁰ *Ibi*, p. 43.

³¹ Cfr. L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Roma 2017.

³² *Ibidem*.

³³ L. Alici – S. Piersara, *Il debito come filo e la promessa come ago*, in L. Alici, S. Piersara (a cura di), *Debito e promessa. Tra dipendenza e autonomia*, FrancoAngeli, Milano 2023, p. 14.

³⁴ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carrocci, Roma 2013, p. 189.

³⁵ L. Alici – S. Piersara, *Il debito come filo e la promessa come ago*, cit., p. 15.

³⁶ F. Cabitza, *"Deus in machina?"*, cit., p. 21.

³⁷ UNESCO, *Rapporto della Commissione Internazionale sui futuri dell'educazione. Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, La Scuola, Brescia 2023, p. 35.

³⁸ *Ibi*, p. 11.

³⁹ G. L. Zani, *Iniziazione e trasmissione. L'educazione tra Oriente e Occidente*, Ananke, Torino 1999, p. 138.

⁴⁰ <https://www.unesco.it/it/iniziative-unesco/patrimonio-culturale-immateriale/>

Convenzione per la Salvaguardia del patrimonio culturale immateriale⁴¹ da parte dell'Unesco rappresenta infatti l'esito di un lungo dibattito che ha visto, asserisce Marchetti, la «pressione ulteriore dei Paesi decolonizzati o del cosiddetto 'Terzo Mondo'». La candidatura alla *Lista Rappresentativa del Patrimonio Culturale Immateriale* «poteva essere avanzata anche da popoli o gruppi le cui società apparivano all'Occidente arretrate perché le loro culture non si esprimevano attraverso pratiche organizzate di scrittura»⁴². La maturazione concettuale in ordine a tale Patrimonio è dunque segnata da diversi passaggi di «democratizzazione» dello stesso, che vedono altresì il «contributo fondamentale dell'Oriente al fine di sviluppare un dialogo che ha portato alla revisione del concetto di patrimonio culturale»⁴³ stesso. Ciò che però contraddistingue il bene intangibile da quello tangibile consiste non tanto nella «manifestazione culturale in sé, bensì nella ricchezza di conoscenze e competenze che vengono trasmesse da una generazione all'altra»⁴⁴. Una «trasmissione» che dice di un *deficit educativo* e rimanda ad un'urgenza «biologica» in ordine ai fenomeni sopra menzionati, i quali perseguitano una logica di stampo razionalista⁴⁵ «defatticizzano» la cultura. «Se è il luogo a caratterizzare la fatticità di una cultura ecco che iperculturalizzazione significa defatticizzazione della cultura»⁴⁶. Affrontare il tema dei beni culturali intangibili significa disvelare le radici valoriali e simboliche che indirizzano i comportamenti delle comunità, ma queste abbisognano di un *luogo* che ne caratterizzi la fatticità della loro stessa cultura. Urge allora tornare a riconoscere la valenza del luogo rispetto allo spazio, che ne circoscrive materialmente o idealmente una porzione. È infatti con il luogo che «le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui» intessono un legame elettivo dando vita a prassi, rappresentazioni, espressioni, le conoscenze, il *know how* riconoscibili come parte del loro patrimonio culturale⁴⁷. Risuonano in proposito le parole dell'architetto Christian Norberg-Schulz che identifica il luogo come spazio dal carattere distintivo, denso di significato e visualizzazione del *genius loci*. All'abbandono dei territori corrisponde dunque la perdita di una possibile sintonizzazione con il *genius loci*, il cui ascolto «aiuta a stabilire un contatto con la sua 'memoria'», altresì intesa come spirito che «memorizza, registra gli accadimenti e i riti che si depositano nel tempo»⁴⁸. Si tratta della perdita di un'orditura umana, la cui «conservazione amorosa» ha da essere sentita come un *impegno etico-educativo* oltre che culturale, poiché attraverso essa assume consistenza «la rilevanza di un evento continuo di cultura che non può essere costituito in tempi brevi, e la cui conoscenza richiama a studi assidui e non dispersi sulla semplice e superficiale indagine dell'attualità»⁴⁹. Si evince allora che alla base del «revisionismo» del Patrimonio Culturale teso al valore intangibile del bene si situa il ruolo della *memoria*, in cui sono intravedibili le influenze della concezione orientale del patrimonio, in particolare quella giapponese, che concepisce il monumento come un'entità dinamica, un ciclo vitale, sollecitando così al passaggio «da una concezione statica di patrimonio come 'oggetto culturale', ad una dinamica di 'processo culturale'». Tuttavia emerge che

L'attaccamento romantico ai monumenti, alle rovine e alle tracce storiche, fortemente radicato nell'estetica e nella concezione occidentale del patrimonio è legato ad una percezione lineare del tempo, contrasta con la concezione ciclica del tempo orientale, dove il bene viene trasmesso sulla base di una costante attualizzazione basata su un sentimento di continuità ideale⁵⁰.

⁴¹ <https://ich.unesco.org/en/convention>

⁴² L. Marchetti, *Educare all'eredità del genere umano*, «Lifelong Lifewide Learning», 18 (2022), p. 41.

⁴³ F. Cioli, *Il patrimonio culturale immateriale: un dialogo tra Oriente e Occidente*, «Firenze Architettur», 24 (2020), p. 114. <https://doi.org/10.13128/FiA-11907>

⁴⁴ <https://www.unesco.it/it/iniziative-unesco/patrimonio-culturale-immateriale/>

⁴⁵ Cfr. P. Dardot – C. Laval, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, DeriveApprodi, Roma 2019.

⁴⁶ B.C. Han, *Iperculturalità. Cultura e globalizzazione*, nottetempo, Milano 2023, p. 22.

⁴⁷ <https://ich.unesco.org/en/convention>

⁴⁸ A. Alici, *Abitare i luoghi tra debito e promessa. Il punto di vista della storia urbana*, cit., pp. 121-123. Si veda in proposito Norberg-Schulz Ch., *Genius loci. Towards a Phenomenology of Architecture*, Rizzoli, New York 1980.

⁴⁹ G. L. Zucchini, *Educazione Cultura Territorio*, Lisciani & Giunti, Teramo 1981, pp. 18-19.

⁵⁰ F. Cioli, *Il patrimonio culturale immateriale: un dialogo tra Oriente e Occidente*, cit., p. 116,

Lo spazio di un luogo si connota così di «postulati e di premesse» che esigono rinnovati e «suggestivi itinerari conoscitivi»⁵¹ verso un'apertura integrante al mondo. Essi non possono venire trascurati né dalla scuola, né da altre agenzie educative, attraverso i quali è possibile scoprire «una modalità altra», di produrre significati rispetto a quella che si potrebbe considerare come «dominante». «L'individuo, infatti, attribuendo alla realtà significati - negoziati e rinegoziati intersoggettivamente con altri - contribuisce a creare il testo della cultura a cui appartiene»⁵². In tal senso, la pedagogia assume un ruolo cruciale nella rappresentazione non stereotipata o semplificata del territorio, bensì accrescitiva del desiderio di vivere e vivificare i luoghi, contribuendo nel vivo dell'esperienza alla risoluzione delle tensioni culturali antinomiche. La questione trova prefigurazioni emblematiche nelle Linee guida «*Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola*» aspiranti alla progettazione di *nuovi spazi di apprendimento* che «devono dialogare in profondità con le specificità del luogo per conferire alla scuola un lessico progettuale ricco quanto la ricchezza dei vari territori del Paese»⁵³. Tali Linee guida ambiscono a travalicare i confini delle mura scolastiche rimarcando l'esigenza di un'interpretazione del ruolo civico della scuola nel territorio in cui è situata. Essa, ponendosi in ascolto del territorio, può dunque ampliare ed armonizzare stimoli culturali immateriali differenti. Ora, se questa prospettiva possa considerarsi nei termini formativi come contraltare possibile all'emergente rischio di una «globalizzazione dell'indifferenza»⁵⁴, il discorso della salvaguardia dei beni culturali intangibili, e il derivante rischio di cristallizzazione degli stessi, parrebbe porsi in antitesi con quella che viene considerata la portata vitalistica della diversità sottesa al patrimonio culturale stesso. Per l'Unesco si è trattato di coniugare una concezione della cultura come «tradizione» che abbisogna di custodia e, nel contempo, «che è (dovrebbe essere) dinamica e in continua evoluzione»⁵⁵. Se, quindi, per un verso l'adozione di misure per la salvaguardia delle espressioni culturali viventi rappresenterebbe un ostacolo al loro ulteriore sviluppo, per un altro la mancanza di misure si tradurrebbe con il venir meno di una *memoria sapientiale legata alla vita di una comunità o di un popolo*. Risposte a tali polarità sono individuabili nella *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società* (2005) che vede nel «coinvolgimento delle Comunità di pratica»⁵⁶ una mediazione possibile. In particolare, all'articolo 2b, il testo della Convenzione si riferisce ad «un insieme di persone che attribuisce valore ad aspetti specifici dell'eredità culturale, e che desidera, nel quadro di un'azione pubblica, sostenerli e trasmetterli alle generazioni future»⁵⁷. Qui si inscrive il compito educativo che assume le forme di una *traduzione formativa*⁵⁸,

essa costituisce un paradigma per ogni forma di scambio, non soltanto da lingua a lingua, ma anche da cultura a cultura. [...] La traduzione è dunque un fenomeno di equivalenza senza identità. In questo modo è al servizio del progetto di umanità senza infrangere la pluralità iniziale. Si tratta di un volto dell'umanità generato nella carne stessa della pluralità⁵⁹.

⁵¹ G. L. Zucchini, *Educazione Cultura Territorio*, op. cit., pp. 18-19.

⁵² M. Gallerani, *La Pedagogia a latitudine-Ovest: in viaggio nella dimensione educativa europeo-occidentale*, in M. Gallerani, R. Casadei (a cura di), *Le latitudini della pedagogia. Dialogo a due voci fra Occidente e Oriente*, cit., p. 41.

⁵³ <https://www.miur.gov.it/-/presentate-a-milano-le-linee-guida-per-progettare-costruire-e-abitare-le-scuole-del-futuro-saranno-all-a-base-del-concorso-di-progettazione-delle-nuove> 23/04/2024.

⁵⁴ P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020, p. 6.

⁵⁵ G. Delli Zotti, *Quanto sono materiali i beni culturali immateriali? Definizioni, criteri di classificazione e di inclusione*, «Rivista di studi sul futuro e di previsione sociale», XXIII, 1/2, (2018), p. 177.

⁵⁶ *Ibi*, p. 178. Cfr. inoltre M. Amadini, *Spazi urbani, partecipazione, comunità: uno sguardo pedagogico*, in E. Riva – P. Molinari (a cura di), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*, Mimesis, Milano 2017, pp. 43-56. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

⁵⁷ <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2016/01/Convenzione-di-Faro.pdf>

⁵⁸ F. Cappa, *La traduzione formativa*, Atti del Convegno Siped Firenze 2017, in S. Olivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2018, pp. 27-31.

⁵⁹ P. Ricœur, *Ermeneutica delle migrazioni. Saggi, discorsi, contributi*, Mimesis, Milano-Udine 2013, p. 103.

In questa luce il Patrimonio Culturale trova uno snodo interpretativo nella complementarietà. Entrambe le concezioni del patrimonio, occidentale e orientale, abbisognano infatti di «un punto fisso e di un punto dinamico» capaci di intersecare la *continuità storica* dalle impronte occidentale e orientale, ove la prima è data dalla permanenza delle architetture e risulta fortemente radicata al concetto di autenticità, mentre la seconda è sempre tesa alla sua attualizzazione e trasmissione mediante un lavoro artigianale che continua le pratiche e le tecniche muovendo dalla tradizione ma rinnovando i manufatti⁶⁰.

La questione del Patrimonio Culturale Immateriale sollecita a coltivare uno nuovo sguardo sulle categorie Oriente e Occidente decifrando e ricercando dinamiche di sviluppo e di formazione dell'*humanum*⁶¹ in grado di riconciliare tendenze separate e concorrenti. Dal canto della scuola, ciò chiama in causa un rinnovamento tanto delle *strutture*, quanto dei suoi *assi formativi* muovendo dall'*ambiente come principio didattico* e facendo della *traduzione* lo strumento «elettivo» per aprire il campo dell'azione educativa all'esplorazione concreta tra aderenza alle prassi locali nonché alle espressioni culturali del territorio e influenze della globalità. Per rendere ciò possibile è però necessario elaborare la perdita della traduzione perfetta. «Il mutuo riconoscimento delle culture è possibile all'interno del rapporto tra la rimemorazione e la perdita [...] dobbiamo elaborare il lutto del fondamento e dell'assolutezza della fondazione storica: lasciarci raccontare dagli altri nella loro cultura, significa *elaborare il lutto del carattere assoluto della nostra tradizione*»⁶².

Riferimenti bibliografici

- Alici L. – Piersara S. (a cura di), *Debito e promessa. Tra dipendenza e autonomia*, FrancoAngeli, Milano 2023.
- Amadini M., *Spazi urbani, partecipazione, comunità: uno sguardo pedagogico*, in E. Riva – P. Molinari (a cura di), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*, Mimesis, Milano 2017, pp. 43-56.
- Appadurai A., *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2001.
- Bauman Z., *La vita in frammenti. La morale senza etica del nostro tempo*, Castelvecchi, Roma 2018.
- Cabitza F., «*Deus in machina?*», in L. Floridi – F. Cabitza, *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine*, Bompiani, Milano 2021, pp. 7-111.
- Cappa F., *La traduzione formativa*, Atti del Convegno Siped Firenze 2017, in S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2018, pp. 27-31.
- Chistolini S., *I sistemi educativi nel Sud del mondo. Mediterraneo e Medio Oriente*, Euroma, Roma 1997.
- Cioli F., *Il patrimonio culturale immateriale: un dialogo tra Oriente e Occidente*, «Firenze Architettur», 24 (2020), pp. 114-119. <https://doi.org/10.13128/FiA-11907>
- CdE, *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società*, <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2016/01/Convenzione-di-Faro.pdf>
- Dardot P. – Laval C., *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, DeriveApprodi, Roma 2019.
- Delli Zotti G., *Quanto sono materiali i beni culturali immateriali? Definizioni, criteri di classificazione e di inclusione*, «Rivista di studi sul futuro e di previsione sociale», XXIII, 1/2 (2018), pp. 171-191.
- Floridi L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Roma 2017.
- Gallerani M. – Casadei R. (a cura di), *Le latitudini della pedagogia. Dialogo a due voci fra Occidente e Oriente*, Loffredo, Napoli 2013.

⁶⁰ F. Cioli, *Il patrimonio culturale immateriale: un dialogo tra Oriente e Occidente*, «Firenze Architettur», 24 (2020), p. 116, <https://doi.org/10.13128/FiA-11907>

⁶¹ P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020, p. 22.

⁶² P. Ricœur, *Ermeneutica delle migrazioni. Saggi, discorsi, contributi*, Mimesis, Milano – Udine 2013, p. 102.

- Han B.C., *Iperculturalità. Cultura e globalizzazione*, nottetempo, Milano 2023.
- Latouche S., *Decolonizzare l'immaginario*, Missionaria Italiana, Bologna 2004.
- Malavasi P., *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Vita e Pensiero, Milano 2019.
- Id., *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020.
- Marchetti L., *Educare all'eredità del genere umano*, «Lifelong Lifewide Learning», 18 (2022), pp. 24-34.
- MIUR, *Progettare, costruire e abitare la scuola*, 2022, <https://www.miur.gov.it/-/presentata-a-milano-le-linee-guida-per-progettare-costruire-e-abitare-le-scuole-del-futuro-saranno-allabase-del-concorso-di-progettazione-delle-nuove> 23/04/2024
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, Carrocci, Roma 2013.
- Norberg-Schulz Ch., *Genius loci. Towards a Phenomenology of Architecture*, Rizzoli, New York 1980.
- Perucca A., *La città interculturale: quale educazione?*, in T. Grange Sergi – A. Nuzzaci (a cura di), *Interculturalità e processi formativi*, Armando, Roma 2007, pp. 61-72.
- Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Dal conflitto alla mediazione*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni» (2017), pp. 52-59.
- Premoli S., *Il mondo alla finestra. Apprendere e insegnare a fare i conti con la dimensione globale*, in I. Loiodice – S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari 2017, pp. 279-289.
- Ravaglioli F., *L'esperienza educativa dell'Occidente moderno*, Seam, Roma 1995.
- Regni R., *Le avventure dell'educazione. Per una Pedagogia interculturale delle civiltà*, Studium, Roma 2021.
- Ricœur P., *Ermeneutica delle migrazioni. Saggi, discorsi, contributi*, Mimesis, Milano-Udine 2013.
- Ritzer G., *The Globalization of Nothing* 2, Thousand Oaks, Pine Forge Press 2007.
- Territori in Libera Transizione (a cura di), *Transizione o mistificazione? Oltre la retorica della sostenibilità tra dogmi ed eresie*, Lit, Roma 2022.
- UNESCO, *Patrimonio culturale immateriale*, <https://www.unesco.it/it/italianellunesco/detail/189>
- UNESCO, *Testo della Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale*, <https://ich.unesco.org/en/convention>
- UNESCO, *Rapporto della Commissione Internazionale sui futuri dell'educazione. Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, La Scuola, Brescia 2023.
- UN DESA, *World Urbanization Prospects The 2018 Revision*, New York 2019, <https://population.un.org/wup/Publications/Files/WUP2018-Report.pdf>
- Vischi A., *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2021.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Zani G. L., *Iniziazione e trasmissione. L'educazione tra Oriente e Occidente*, Ananke, Torino 1999.
- Zucchini G. L., *Educazione Cultura Territorio*, Lisciani & Giunti, Teramo 1981.

Quando l'ecologia unisce Oriente e Occidente. Implicazioni pedagogiche nel segno della fraternità del dialogo interreligioso sulla cura del Pianeta

Giampaolo Sabino

Research Fellow, Università della Valle d'Aosta
e-mail: giampaolo.sabino@gmail.com

Abstract

Il presente contributo, senza alcuna pretesa di esaustività, individua nella questione ecologica un punto di contatto, un crocevia dialogico ed euristico capace di connettere mondi distanti, categorie geografiche e geo-filosofiche, enfatizzando la necessità di un dialogo interreligioso volto alla cura della casa comune nel segno della fraternità universale. In particolar modo, a partire dalle diverse espressioni che le differenti tradizioni religiose hanno manifestato in favore di un impegno di cura per il Pianeta, si vuole qui avallare la possibilità di aprire cammini di dialogo tra la pedagogia dell'ambiente con le sapienze filosofiche e religiose, in favore di un orientamento educativo verso una relazione amorevole e fraterna capace di abbracciare l'esistente, un cambio di rotta nell'impegno culturale, sociale e relazione del modo in cui stiamo disegnando il futuro della Terra.

This contribution, while not claiming to be exhaustive, highlights the ecological question as a point of convergence—a dialogical and heuristic crossroads capable of bridging distant worlds, both geographically and philosophically. It underscores the importance of interreligious dialogue aimed at nurturing a shared responsibility for the well-being of our common home, guided by principles of universal fraternity. In particular, by exploring the diverse expressions of environmental stewardship found within various religious traditions, we advocate for the possibility of fostering dialogue between environmental pedagogy and philosophical and religious wisdom. This dialogue can serve to orient education towards fostering loving and fraternal relationships that encompass all existence. It represents a shift in our cultural, social, and relational approach to shaping the future of our planet.

Parole chiave: Ecologia, Dialogo interreligioso, Fraternità, Educazione alla sostenibilità, Pedagogia dell'ambiente

Keywords: Ecology, Interreligious Dialogue, Fraternity, Sustainability Education, Environmental Pedagogy

Introduzione

Lo scorso 6 novembre 2023, in occasione del *Global Faith Leaders Summit on Climate Change*, evento organizzato dal *Muslim Council of Elders* (MCE), in collaborazione con la Presidenza della COP28 e l'*United Nations Environmental Programme* (UNEP), oltre 200 partecipanti – tra *leader* religiosi, accademici, scienziati del clima, giovani attivisti e rappresentanti delle popolazioni indigene – si sono ritrovati in vista della Conferenza delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici di Dubai. In tale occasione, ventotto leader delle principali religioni hanno firmato una Dichiarazione nella quale hanno avanzato la richiesta di intraprendere azioni decisive per combattere il cambiamento climatico¹. I leader cristiani, musulmani, ebrei, buddisti, sikh e indù, insieme ai rappresentanti di altre tradizioni religiose, si sono uniti in un accorato appello per sollecitare un'accelerazione nell'impegno e nella promozione di uno sviluppo sostenibile. Essi hanno sottolineato con forza il dovere etico delle comunità religiose e dei *leader* politici di affrontare in sinergia la crisi climatica con piena

¹ Global Faith Leaders Summit, *Interfaith Statement for COP28*, 6 novembre 2023.

responsabilità di funzioni e di ruolo. Riconoscendo che oltre l'80% della popolazione mondiale professa un qualche credo religioso, i partecipanti al vertice di Dubai hanno accolto positivamente la succitata Dichiarazione, e hanno sottolineato la responsabilità e il ruolo necessario che i *leader* religiosi hanno nel sensibilizzare le loro comunità sulle questioni ambientali, mobilitando tutti i credenti a intraprendere azioni concrete per combattere il cambiamento climatico.

A partire dall'evento considerato, risulta di particolare interesse il coinvolgimento dei rappresentanti religiosi tra gli interlocutori nelle sedi ufficiali internazionali in cui avviene e prosegue il dibattito sui cambiamenti climatici e lo sviluppo sostenibile², dal momento che le «implicazioni morali delle questioni sul tavolo e il fatto che la maggioranza della popolazione mondiale organizza la propria vita sulla base di una visione religiosa del mondo»³. Pertanto, è fondamentale sollecitare un aperto confronto interreligioso, tra Nord e Sud del mondo, tra Oriente e Occidente, al fine di incrementare un comune dialogo nella costituzione di un urgente cambio di rotta nell'impegno culturale, sociale e relazione – e dunque educativo – del modo in cui stiamo disegnando il futuro del Pianeta. Le trasformazioni del mondo odierno, infatti, consegnano all'intera umanità il difficile compito di imparare a vivere in armonia. Le innumerevoli tensioni sul piano geopolitico e gli emergenti, quanto spesso indecifrabili, bisogni ad esse connessi, i conflitti armati e le guerre tra stati e le loro conseguenze sulle popolazioni civili e innocenti, i chiaroscuri di una globalizzazione che nell'avvicinare luoghi distanti assottiglia le differenze degli universi geografici e culturali a amplia le disuguaglianze economiche e sociali, i mutamenti consegnati dall'avanzare incessante dei cambiamenti climatici che rendono il futuro dell'umanità incerto, possono essere considerate quali multiformi manifestazioni di una più profonda crisi antropologica della relazione che l'essere umano intesse con l'ambiente che lo accoglie e chi lo abita. La consapevolezza di tali dolorose trasformazioni e drammatiche sfide dischiude la necessità di costruire un fecondo dialogo su più livelli nel segno della giustizia sociale: tra Nord e Sud del mondo, tra Oriente e Occidente, quali luoghi storici e geografici, altresì dimensioni o metafore delle civiltà e delle culture che li abitano. Le necessità contestuali chiedono, infine, di interpretare tale dialogo come una sfida ecologica e pedagogica, per superare le frammentazioni e le divisioni sociali, promuovendo un cammino educativo per l'umanità tutta.

In riferimento al quadro tracciato, nel presente contributo, senza alcuna pretesa di esaustività, si intende individuare nella questione ecologica un possibile punto di contatto, un crocevia dialogico ed euristico capace di connettere mondi distanti, categorie geografiche e geo-filosofiche, rispondendo all'urgenza di imparare a vivere come una sola famiglia umana. In particolar modo, a partire dalle diverse espressioni che le differenti tradizioni religiose hanno manifestato in favore di un impegno di cura per il Pianeta, si vuole qui avallare la possibilità di aprire cammini di dialogo tra la pedagogia dell'ambiente⁴ con le sapienze filosofiche e religiose, in favore di un orientamento educativo in tensione verso una relazione amorevole e fraterna capace di abbracciare l'esistente, un cambio di rotta nell'impegno culturale, sociale e relazione del modo in cui stiamo disegnando il nostro futuro.

² Si vedano emblematicamente le seguenti dichiarazioni: *Dichiarazione finale della Delegazione della Santa Sede alla 24ma Sessione della Conferenza delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici (COP24) a Katowice (Polonia), 19 dicembre 2018*, <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2018/12/19/0953/02079.html> (30/04/2024); *A Rabbinic Letter on Climate Crisis*, 29 ottobre 2015, <https://theshalomcenter.org/Rabbini-cLetterClimate> (30/04/2024); *Bhumi Devi Ki Jai! A Hindu Declaration on Climate Change*, 23 novembre 2015, www.hindu-climatedeclaration2015.org/english (30/04/2024); *Islamic Declaration on Global Climate Change*, 18 agosto 2015, www.ifees.org.uk/wp-content/uploads/2016/10/climate_declarationmMWB.pdf (30/04/2024); *The Time to Act is Now: A Buddhist Declaration on Climate Change*, 14 maggio 2015, <https://oneearthsangha.org/statements/the-time-to-act-is-now/> (30/04/2024).

³ J. Tatay SJ, *Credere nella sostenibilità. Un approccio interreligioso all'ambiente*, in «Aggiornamenti Sociali», LXX, 11 (2019), p. 762.

⁴ L'espressione indica un'intenzione di ricerca con riferimento alla formazione umana e alla responsabilità delle scienze nei confronti della salvaguardia della biosfera. Per un approfondimento si veda P. Malavasi, *Pedagogia dell'ambiente*, ISU Università Cattolica, Milano 2005.

1. Un approccio interreligioso in risposta alla crisi ecologica

Ormai da qualche decennio, le diverse tradizioni religiose e spirituali sono entrate di diritto nel discorso sullo sviluppo sostenibile, promuovendo un dialogo – ecumenico e interreligioso – con le società civili e la comunità internazionale. Le religioni, in relazione alla loro rilevanza pubblica, in quanto produttrici di senso simbolico e motivazionale, possono contribuire significativamente nello spronare le persone a compiere scelte di giustizia, saldamente ancorate a tradizioni e filosofie millenarie di lettura e interpretazione dell'esistenza umana sulla Terra⁵. La domanda sull'origine del mondo, infatti, ha rappresentato un quesito fondamentale per l'essere umano fin dall'antichità. Ogni gruppo culturale, benché piccolo o minoritario, possiede un suo *grande racconto cosmologico* sull'origine dell'universo, circa il posto occupato nell'ordine del cosmo, e il senso del procedere dell'umanità universale nel presente e nel futuro⁶, un'interpretazione dell'origine dell'esistente. Si tratta di narrazioni che hanno permesso, soprattutto attraverso la loro bellezza – si pensi al racconto biblico della *Genesi*, o a quello dei *maya-quiché* del Guatemala – di conferire senso e interpretazione all'esistente, cogliendo propositi profondi degli esseri umani al fine di attribuire una forma alla realizzazione dell'esistenza terrena. A partire dallo sguardo di questi racconti, si sono originate diverse forme verbali per nominare quanto ci circonda, ciascuna in grado di offrire una peculiare prospettiva di comprensione dell'esistente, nonché una posizione di percezione di sé *in relazione*. Tra i più rilevanti ritroviamo il termine “Universo” (dal latino *unus e versus*, “volto tutto nella stessa direzione”) il quale indica l'intero, l'infinito, la totalità di tutto ciò che esiste, suggerendo come l'esistente sia volto tutto verso un'unica direzione, un destino comune che ciascuno condivide e di cui ne è in varia forma responsabile; il termine “Cosmo” (dal greco *kósmos*, “ordine”, “armonia”, e in seguito “universo”) indica invece lo spazio abitato dai corpi celesti, quale complesso armonico e ordinato (contrapposto al caos della materia che, all'interno della cosmogonia degli antichi Greci, rappresenta una fase precedente dell'universo); dal canto suo, il termine “Creato” (dal latino *creare*), come visione del mondo offerta dal libro della tradizione giudaica e cristiana, riconosce nel mondo il frutto di un progetto divino, indicando l'insieme dell'universo e quanto in esso si trova, come frutto dell'opera creatrice divina, che dal nulla porta alla nascita, e dunque alla vita; ancora, “Gaia” (dal greco, variante di *Gaea*), nella mitologia greca è la personificazione della Terra, progenitrice dei Titani e degli dèi dell'Olimpo, nonché la dea primordiale dell'inesauribile forza creatrice, quindi la potenza divina che genera la vita; ancora, secondo i popoli aborigeni e i mistici, “Madre Natura” o “Madre Terra” (*Nana o Pacha Mama* in lingua *quechua*, venerata dagli Inca e da altri popoli abitanti l'altipiano andino) è la personificazione nella figura materna, della natura focalizzata intorno agli aspetti di donatrice di vita e di nutrimento, incarnandoli nella figura materna; infine, l'espressione più recente di “Casa comune”⁷ intende soprattutto il pianeta Terra con ciò che sta attorno osservato come dimora per tutti gli esseri viventi che vi abitano, suggerendo così un modo di abitare, un approccio all'insegna della reciproca attenzione tra tutti i viventi. Ciascuna voce, come si accennava, individua talune dinamiche posizionali di vicinanza o distanza tra sé, gli altri essere umani, gli altri esseri viventi e l'elemento di sconfinato, infinito, qual è l'universo; talvolta, emergono diverse dinamiche posizionali, specificamente relazionali, che descrivono la realtà non come frutto del caso, ma come “dono” di Dio, dunque frutto di un progetto che instaura una relazione del trascendente con l'essere umano.

Le *grandi storie* citate portano con sé un fascino carico di un'influente forza simbolica, che può e deve dialogare con il racconto narrato dalla scienza contemporanea, il quale è indirizzato da un particolare percorso che la storia razionale e scientifica occidentale ha intrapreso. Come rileva P. Vidali, oramai in Occidente «Non c'è una filosofia della natura, o meglio non c'è più. [...] Nella visione moderna della scienza la natura è divenuta lo sfondo e il presupposto di un'epistemologia riduzionista,

⁵ Si veda emblematicamente R.S. Gottlieb, *Introduction. Religion and ecology –What is the connection and Why does it matter*, in Id. (Ed.), *The Oxford Handbook of Religion and Ecology*, Oxford University Press, New York 2006.

⁶ Si vedano emblematicamente A. Aveni, *I racconti della creazione. I miti della genesi fra paesaggio naturale e immaginazione umana*, Il Saggiatore, Milano 2021; L. Boff, *Ecologia. Grito da Terra, Grito dos Pobres*, Sextante, Rio de Janeiro 2004.

⁷ Cfr. Francesco, *Lettera enciclica Laudato si'*.

in cui la complessità ambientale è stata ricondotta alle sue componenti semplici e alle leggi che la governano»⁸. Tuttavia, è possibile affermare come anche la narrazione occidentale condivida alcune tematiche con le storie di creazione dei popoli di tutto il Pianeta. Questi racconti si sovrappongono gli uni agli altri, sottolineando un denominatore comune che unisce le varie culture: il desiderio di trovare un ordine e uno schema nel mondo in cui viviamo⁹.

Diverse sono le dimensioni che permettono di strutturare un'interpretazione comune fra le religioni circa il rapporto con l'ambiente. Nel saggio *Creer en la sostenibilidad. Las religiones antes el reto ambiental*¹⁰, il teologo Tatay SJ evidenzia dieci chiavi interreligiose per il discorso ecologico: si tratta della dimensione profetica, ascetica, penitenziale, apocalittica, sacramentale, soteriologica, mistica, comunitaria, sapienziale ed escatologica della dimensione fra essere umano e natura. A partire dal profetare sulle ingiustizie sociali del presente, infatti, le tradizioni religiose hanno individuato un'intersezione profonda tra la questione sociale e quella ecologica, avversando uno schema dualista e antropocentrico della concezione della vita. A tale intersezione hanno risposto con una proposta di sobrietà ascetica, di ricerca spirituale quale opposizione alla mercificazione delle relazioni, delle persone e del Creato; ancora, esse individuano come l'alfabetizzazione ecologica del discorso contemporaneo esiga una spiritualità profonda, per cogliere il significato autentico dell'interconnessione fra tutti gli esseri viventi. Le religioni, dunque, riconoscono alla dimensione comunitaria e relazionale un posto di centralità all'interno del dibattito ecologico¹¹, avallando l'idea per cui l'essere umano e la società stabiliscono sempre una relazione con l'ambiente naturale. In modo peculiare, le tradizioni religiose e sapienziali si inseriscono nella trasversalità delle questioni ecologiche attribuendo alla complessa trama di relazioni che avvengono sul Pianeta – quale sistema aperto, complesso e omeostatico – la possibilità di un ruolo di trasformazione della realtà se orientata all'azione di una comunità, coordinata verso la sua stessa crescita, in ordine a un progresso fraterno. La ragione più ampiamente spirituale risiede dunque nell'«interpretare la propria vita in relazione ad altri; in tal senso, la comunità concreta media anche un senso di appartenenza più vasto»¹².

2. La fraternità come prospettiva relazionale per abitare la Terra

Nell'accezione comune, il termine *fraternità* indica un sentimento d'affetto in ragione di un vincolo di sangue; concetto in seguito esteso a quel sentimento di solidarietà che lega le persone tra loro come "fratelli" e "sorelle", quando accomunati dagli stessi ideali e scopi. Da qui, è possibile muovere una distinzione concettuale tra l'accezione propria delle concezioni filosofiche e scientifiche – che ha trovato nell'illuminismo la sua maggiore connotazione – che fondano l'ideale del mutuo aiuto sul concetto di natura e di ambiente, e quella proposta dalle religioni monoteistiche a tutti coloro che riconoscono la paternità di Dio. Il sentimento della fraternità, connotandosi come valore sia religioso sia laico, è un principio diffuso nelle diverse civiltà. Possiamo ricondurre ad esso due punti di vista: da un lato, un riferimento ai credenti di varie religioni, alla cui base, come accennato in precedenza, vi è il rapporto che accomuna i fedeli che si identificano come figli di Dio e, dunque, vincolati tra loro dalla condizione esistenziale di *fratellanza*; dall'altro lato, un riferimento alla *fraternità* quale condizione esistenziale condivisa da tutti gli uomini e tutte le donne, affratellati dalla stessa origine, partecipi di un destino storico di progresso, percepito e vissuto come comune. In entrambi i casi, può nascere l'impulso a impegnarsi in azioni solidali di promozione delle condizioni umane e della tutela dei diritti universali, specialmente di quanti ne hanno più bisogno. Tuttavia, risulta rilevante, ai fini della ricerca pedagogica, l'interrogativo posto dalla tesi teologica per cui «la ragione, da sola, è in grado di cogliere

⁸ P. Vidalí, *L'idea di natura in Occidente*, in Ghilardi M.-Pasqualotto G.-Vidalí P., *L'idea di natura tra oriente e occidente*, Scholé, Brescia 2022, p. 11.

⁹ Cfr. A. Aveni, *I racconti della creazione. I miti della genesi fra paesaggio naturale e immaginazione umana*, trad. dall'inglese, Il Saggiatore, Milano 2021.

¹⁰ J. Tatay SJ, *Creer en la sostenibilidad. Las religiones antes el reto ambiental*, «Cristianisme i Justícia», 212 (2019).

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibi*, p. 767.

l'uguaglianza tra gli uomini e di stabilire una convivenza civica tra loro, ma non riesce a fondare la fraternità»¹³.

Appare necessario coltivare un fecondo e libero dialogo tra *ragione* e *fede*, le quali devono alimentarsi reciprocamente, lavorare insieme e impegnarsi a negoziare i limiti entro cui delimitare i reciproci campi di azione in vista di un fine superiore: la crescita e lo sviluppo dell'umano. È opportuno, quindi, considerare la rilevanza del dialogo tra J. Ratzinger e J. Habermas, presso la *Katholische Akademie* di Bayern, in merito alle premesse religiose di una democrazia liberale¹⁴. In quell'occasione, entrambi conversero su una visione post-secolare della società, in cui religione e stato laico hanno responsabilità distinte, precipue e reciproche: il laico ha il dovere di prendere atto e accogliere la maggior presenza del discorso religioso nella sfera pubblica come rilevante fenomeno sociale; il religioso, viceversa, dovrà rispettare il pluralismo delle religioni e delle culture, misurandosi onestamente con le regole laiche della democrazia e con i problemi di tolleranza e convivenza. Quanto emerso da quel dialogo evidenzia la necessità di un rapporto correlativo e integrativo tra ragione e fede, razionalità e religione, chiamate alla reciproca chiarificazione, facendo uso l'una dell'altra e riconoscendosi reciprocamente. «Non si tratterebbe di un ritorno alla fede, ma della liberazione dall'errore epocale che essa, cioè la fede, non abbia più nulla da dire ai contemporanei, perché in contrasto con la loro idea umanistica di ragione, illuminismo e libertà»¹⁵.

La questione ecologica, nei termini di “cura della casa comune” può addivenire concreta possibilità di crescita umana nel segno della fraternità. La vocazione alla custodia fraterna, infatti, ha una dimensione che precede ciascuna filosofia o tradizione religiosa, poiché è semplicemente umana. Riguarda tutti. L'umanità intera, nel ricevere e con-creare la vita, si scopre legata indissolubilmente nel vincolo della fraternità, condizione ontologica dell'essere umano. Di fronte alla crisi globale – insieme ecologica, sociale, politica e spirituale – E. Morin ha promosso l'urgenza di un *umanesimo planetario* come antidoto alla catastrofe¹⁶. Nella misura in cui l'umanità si compone e si esprime di innumerevoli culture e diversità delle persone, il fine è quello di ricercare quella che Morin definisce “unità umana”. Quest'ultima rappresenta “il tesoro della diversità umana”, il quale è a sua volta “il tesoro dell'unità umana”. Di conseguenza, «comprendere l'altro comporta il riconoscimento della nostra comune umanità e il rispetto delle sue differenze. Sono queste le basi su cui potrebbe svilupparsi la fraternità fra tutti gli umani in un'avventura comune di fronte al nostro destino comune»¹⁷. Quanto proposto da Morin promuove un rinnovato impegno culturale e formativo, che si esprime in un «umanesimo rigenerato e planetario», il quale «non si limita al riconoscimento dell'uguaglianza di diritti e della piena umanità di ogni persona. Comporta anche la coscienza dell'inseparabilità dell'unità e della diversità umana. Comporta la coscienza della responsabilità umana nei confronti della natura vivente della nostra Terra. Comporta la coscienza della comunità di destino di tutti gli esseri umani, sollecitata sempre di più dal processo scatenato della mondializzazione»¹⁸. La fraternità, secondo Morin, non è solo un buon sentimento, ma un modello di vita che ha una dimensione politica e genera società vivibili, cioè società aperte. Di conseguenza, la fraternità può diventare lo scopo del cammino umano, in quanto scelta politica.

Nel riconsiderare il documento citato in apertura del presente contributo, emergono emblematiche tematiche e questioni di contatto tra gli attori protagonisti, tra cui il dovere morale di custodire la “creazione di Dio”, la necessità di unirsi per contrastare il cambiamento climatico, la necessità di intraprendere azioni decisive per raggiungere gli obiettivi climatici posti dai documenti internazionali. La prospettiva del documento è, dunque, sia etica che pratica, poiché capace di avviare proposte concrete a partire da una prospettiva paradigmatica sulla relazione essere umano-ambiente. Nella possibilità di sentirsi parte di una rete di relazioni – che possono persino travalicare la

¹³ Benedetto XVI, *Lettera enciclica Caritas in veritate*, n. 19.

¹⁴ Cfr. J. Habermas-J. Ratzinger, *Ragione e fede in dialogo*, Marsilio, Padova 2005.

¹⁵ K. Hübner, *Das Christentum Im Wettstreit Der Weltreligionen: Zur Frage Der Toleranz*, Mohr Siebeck, Tübingen 2003, p. 148.

¹⁶ E. Morin, *La fraternità, perché? Resistere alla crudeltà del mondo*, AVE, Roma 2020.

¹⁷ *Ibi*, p. 42.

¹⁸ *Ibi*, p. 55.

dimensione autorefenziale delle comunità umane per abbracciare l'intera vita sulla Terra e la totalità dei viventi, come suggeriscono taluni studi in ambito di neurobiologia vegetale, affermando che «le relazioni fra i viventi formano delle comunità la cui forza è in grado di influire attivamente sull'ambiente fisico»¹⁹ – nasce la sfida pedagogica connessa alle tematiche ambientali e qui considerata: percepire se stessi come parte inesauribile di una complessa rete di connessioni vitali, che abbisognano di perseguire una “fraternità universale” per volgere alla loro crescita: «tutte le specie viventi sono connesse in qualche maniera le une con le altre da relazioni palesi o nascoste e [...] agire su una specie direttamente o semplicemente alterandone l'ambiente può avere conseguenze del tutto inaspettate»²⁰.

3. Verso un impegno educativo nel segno della fraternità

La cura e la salvaguardia dell'ambiente devono essere stimate come valori connessi all'idea di formazione: una coscienza intenzionale che deve condurre a elaborare un modo di essere nel mondo²¹. La riflessione pedagogica assume così il compito di decifrare gli elementi che caratterizzano la situazione attuale, impegnandosi nella costruzione di percorsi di crescita in promozione di un paradigma valoriale condiviso entro cui muoversi, in un ampio dialogo inter-culturale, fra tradizioni e religioni. La fraternità può essere assunta come prospettiva sociale e politica²² – e dunque educativa – di apertura all'alterità e alla diversità. In ragione di ciò, va coltivata e continuamente rigenerata, oltrepassando le chiusure egotiche, o le esclusioni di nazionalismi disumani. Tuttavia, la generalizzazione dell'inclusione rischia di perdere di concretezza e significato se diviene *genericità*, ove, all'interno di una pensabile eliminazione dei confini, «c'è indubbiamente qualcosa di grandioso, che però viene acquisito a un caro prezzo: la fraternità troppo estesa diventa irrealistica e priva di significato»²³.

La *policrisi* attuale – che assume i contorni di una “crisi di civiltà” di natura ecologica, climatica, demografica, economica, sociale e culturale²⁴ – può essere affrontata solo promuovendo collettivamente la pensabilità di istanze educative globali in dialogo con il locale, che tengano conto di un *ethos* delle relazioni nell'ampio orizzonte ecologico, e intrecciando negli incontri corporei legami solidali per la costruzione di società più attente alla relazione con il Pianeta. La sfida ecologica chiede di promuovere un atteggiamento di legame profondo con il mondo circostante, e sul piano locale e su quello globale. Si apre, dunque, la possibilità di una necessaria “cittadinanza ecologica *glocal*”, situata nei contesti di vita concreti e vicini ma orientata verso un assetto cosmopolitico, che assuma una postura etico-educativa, non necessariamente deontica, giocata nella tensione di una “fraternità universale”. In chiave pedagogica, quest'ultimo concetto può aprire l'opportunità concreta di porre in relazione *l'universale* con ciò che riguarda *l'individuale*, al fine di rintracciare elementi di relazione fraterna all'interno della dimensione educativa, fondante la riflessione pedagogica e le sue pratiche. La responsabilità nella salvaguardia dell'ambiente – dimensione qui intesa in correlazione alle

¹⁹ S. Mancuso, *La nazione delle piante*, Laterza, Bari-Roma 2019, p. 49.

²⁰ *Ibi*, p. 38.

²¹ Cfr. P. Malavasi, *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*, La Scuola, Brescia 1998.

²² Si invita il lettore a considerare come la dimensione economica della globalizzazione e il globalismo – quale suo governo – ha giocato e giochi tutt'ora un ruolo oltremodo rilevante nella vita delle persone, nonostante l'uguale condizione ontologica. L'essere “gettati nel mondo”, infatti, rende ciascuno differente per ceto sociale, culturale e soprattutto disponibilità economiche, costringendo a fare i conti con una in-giustizia sociale che faticosamente si identifica con il concetto di “fraternità universale”. Di conseguenza, risulta necessario considerare come il concetto qui espresso si confronti con le diversità esistenti della condizione umana. Tuttavia, non è possibile approfondire in questa sede la complessa relazione esistente tra la fraternità e la giustizia sociale. Al riguardo, si vedano emblematicamente i seguenti testi: Rawls J., *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli Milano, 1991; Sen A., *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010; Zamagni S., *L'economia del bene comune*, Città Nuova, Roma 2007.

²³ M. Giuliani, *Fratellanza e amicizia sociale in prospettiva ebraica*, in Francesco, *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*, Scholé, Brescia 2020, p. 183.

²⁴ Cfr. M. Ceruti-F. Bellusci, *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Mimesis, Milano 2021.

categorie della *cura* oltre a quelle dell'*impegno* e della *scelta*²⁵ – richiama la capacità umana dell’essere attivi trasformatori della realtà, instaurando con essa una relazione a cui attenersi. P. Bertolini interpreta questo “attenersi alla relazione” come un “farsi della persona”, corrispondendo così a una prospettiva formativa sempre rinnovata²⁶. Di conseguenza, progettare scenari di educazione nel segno di un’ecologia che incontra la fraternità può essere interpretato nella direzione di un cammino umano volto alla formazione integrale della “*persona-in-relazione*”. La relazione è infatti una delle più significative direzioni intenzionali dell’esperienza educativa, intesa come una “struttura portante”, dinamica che rinvia ad un’esigenza che richiede di essere messa in atto concretamente «in un costante confronto con le situazioni e le condizioni via via determinatesi e determinantesi»²⁷. Di conseguenza, la fraternità può rappresentare una sfida euristica per il sapere pedagogico, un paradigma axiologico di lettura e comprensione di un agire sociale in tensione verso una convivenza pacifica e di autentica promozione dell’umano, nonché un indirizzo metodologico da costruire e perseguire nelle pratiche didattiche e formative. Diviene così pensabile una valorizzazione dei legami costruiti nella relazionalità ontologica di cui sopra, in forza di una «responsabilità individuale (ma non disgiunta dalla relazione con la collettività più ampia, all’interno della quale si esprime) che si trasforma in una co-responsabilità (laddove il co- è inteso come condiviso, co-costruito e realizzato con l’altro da sé) legata, a sua volta, indissolubilmente alla pratica dell’aver cura. Quest’ultima viene, quindi, concepita nella duplice accezione di cura sui e cura verso gli altri, il mondo, la natura»²⁸.

Lungo la strada di fondazione di una “pedagogia della fraternità”, P. Triani indica come essa suggerisca sempre un riconoscimento²⁹, che ci costringe a fare i conti con la tendenza all’indifferenza. Essa esige un cammino educativo che prevarichi l’egoismo e la logica del profitto, che promuova nell’animo delle persone e delle culture il sentimento di appartenenza ad una medesima umanità, che nasca all’interno dei confini territoriali e culturali, e come in un secondo momento questi devono essere valicati e oltrepassati, al fine di situare l’esperienza educativa locale in dialogo con il globale. Essa esige un cammino educativo poiché può essere solo promossa: è possibile costringere una persona a fare una cosa, ma non a riconoscere il valore dell’altro e a cercare il bene di tutti³⁰. Di conseguenza, essa abbisogna di una testimonianza incarnata nelle azioni formative e politiche, attraverso gesti concreti e di vicinanza alle persone, affinché dalle singole azioni scaturisca una condotta culturale e educativa condivisa e di ispirazione.

Riconoscendo la fraternità nel mondo globale come una delle principali sfide dall’epoca contemporanea, emerge con insistenza l’impegno pedagogico di formare *persone*, uomini e donne, *alla* e *nella* relazione fraterna e sororale, nel rispetto delle diversità e nella promozione della libertà personale, promuovendo una cultura dell’incontro che coltivi la verità ontologica relazionale della condizione umana attraverso la sostituzione di luoghi pensati per una convivenza amichevole. Oriente e Occidente possono essere riscoperti, dunque, all’interno di un rapporto di necessità vitale, di incontro tra civiltà e mondi diversi, per lo scambio reciproco e il dialogo fraterno.

Riferimenti bibliografici

Aveni A., *I racconti della creazione. I miti della genesi fra paesaggio naturale e immaginazione umana*, trad. dall’inglese, Il Saggiatore, Milano 2021.

²⁵ Cfr. M. Gallerani, *La responsabilità nel dire la cura*, «Studium Educationis», XXI, 3 (2020), pp. 19-31.

²⁶ Cfr. P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

²⁷ Cfr. P. Bertolini, *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

²⁸ M. Gallerani, *La responsabilità nel dire la cura*, «Studium Educationis», XXI, 3 (2020), p. 24.

²⁹ Cfr. P. Triani, *Per una pedagogia della fraternità*, «Rivista Lasalliana», 2021, 88 (2), pp. 223-234.

³⁰ *Ibidem*.

- Benedetto XVI, *Lettera enciclica Caritas in veritate*, 29 giugno 2009,
http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html (30/04/2024).
- Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Boff L., *Ecologia. Grito da Terra, Grito dos Pobres*, Sextante, Rio de Janeiro 2004.
- Ceruti M., Bellusci F., *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Mimesis, Milano 2021.
- Francesco, *Lettera enciclica Fratelli tutti*, 03 ottobre 2020,
https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html (30/04/2024).
- Francesco, *Lettera enciclica Laudato si'*, 24 maggio 2015,
https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html (30/04/2024).
- Francesco, Grande Imam di Al-Azhar Ahmad Al-Tayyeb, *Documento sulla Fratellanza Umana per la Pace Mondiale e la Convivenza Comune*, 4 febbraio 2019,
https://www.vatican.va/content/francesco/it/travels/2019/outside/documents/papa-francesco_20190204_documento-fratellanza-umana.html (30/04/2024).
- Gallerani M., *La responsabilità nel dire la cura*, «*Studium Educationis*», XXI, 3 (2020), pp. 19-31.
- Ghilardi M., Pasqualotto G., Vidali P., *L'idea di natura tra oriente e occidente*, Scholé, Brescia 2022.
- Giuliani M., *Fratellanza e amicizia sociale in prospettiva ebraica*, in Francesco, *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*, Scholé, Brescia 2020, pp. 182-190.
- Global Faith Leaders Summit, *Interfaith Statement for COP28*, 6 novembre 2023, in
https://faithatcop28.com/wp-content/uploads/2023/11/GFLS_Interfaith-Statement-for-COP28_EN.pdf (30/04/2024).
- Gottlier R.S., *The Oxford Handbook of Religion and Ecology*, Oxford University Press, New York 2006.
- Habermas J., Ratzinger J., *Ragione e fede in dialogo*, Marsilio, Padova 2005.
- Hübner K., *Das Christentum Im Wettstreit Der Weltreligionen: Zur Frage Der Toleranz*, Mohr Siebeck, Tübingen 2003.
- Livingstone M., *Religioni e impegno per il clima tra l'enciclica «Laudato si'» e la conferenza di Parigi*, in «*La Civiltà Cattolica*», I, 3973 (2016), pp. 30-44.
- Malavasi P. (a cura di), *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*, Vita e Pensiero, Milano 2011.
- Malavasi P., *Pedagogia dell'ambiente*, ISU Università Cattolica, Milano 2005.
- Malavasi P., *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*, La Scuola, Brescia 1998.
- Mancuso S., *La nazione delle piante*, Laterza, Bari-Roma 2019.
- Morin E., *La fraternità, perché? Resistere alla crudeltà del mondo*, AVE, Roma 2020.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Tatay J. SJ, *Credere nella sostenibilità. Un approccio interreligioso all'ambiente*, in «*Aggiornamenti Sociali*», LXX, 11 (2019), pp. 762-769.
- Triani P., *Per una pedagogia della fraternità*, «*Rivista Lasalliana*», LXXXVIII, 2 (2021), pp. 223-234.