



Intercultura

Collana diretta da
Concetta Sirna

9

Comitato scientifico della collana:

CLAUDIO BOLZMAN
(Università di Ginevra - CH)

FRANZ HAMBURGER
(Università di Mainz - DE)

PETER MAYO
(Università di Malta)

MILENA SANTERINI
(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

AGOSTINO PORTERA
(Università di Verona)

CONCETTA SIRNA
(Università di Messina)

I volumi di questa collana sono sottoposti al giudizio
di due “blind referees” in forma anonima

Giuseppe Milan

A tu per tu con il mondo

Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri

...tracce per una
sceneggiatura pedagogica...



Il volume è stato realizzato con il contributo del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova, pubblicato nell'ambito del Progetto di Ateneo 2011 *Intercultura e seconde generazioni "Linee guida" per una cultura della mediazione interculturale all'interno del lavoro di rete del territorio CPDA112293* - Responsabile scientifico prof. Giuseppe Milan

ISBN volume 978-88-6760-704-4

ISSN collana 2421-1281



2020 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994

www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Chi fotocopierà un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto ed opera ai danni della cultura.

Indice

Prologo	7
Senza porte	7
Mappatura di viaggio	11
Atto primo: <i>Vedo una belva!</i>	15
Scena 1.1 Palcoscenico vuoto	15
1.1.1 Modernità arida	18
1.1.2 L'uomo estraniato, fuori luogo e fuori tempo	24
– L'uomo atopico	27
– L'uomo ucronico	40
1.1.3 Il tempo dei muri	43
1.1.4 Il tempo del vuoto	50
Scena 1.2 Feritoie nel buio	54
1.2.1 L'oltre-nero	55
1.2.2 Aridità e fioritura. Esilio e speranza	63
1.2.3 Transito indignazione-impegno	66
Atto secondo: <i>Un fratello alla mia mensa!</i>	73
Scena 2.1. Il riconoscimento dell'altro	75
– Straniero, ospite, fratello	78
– Dialogo come dimora	87
Scena 2.2. Nel giardino sociale	89
– Abitante-abitato	96
– La città interna	101
– L'intercultura interna	103
– “Pontieri”	107

3. Atto terzo: <i>Viaggiamoci incontro!</i>	111
Scena 3.1 Regia e sinergie “<i>service-learning</i>”	113
3.1.1 Decalogo pedagogico. Dieci parole-chiave	118
– Parola prima: intenzionalità	119
– Parola seconda: problematicità	120
– Parola terza: responsabilità	121
– Parola quarta: reciprocità	123
– Parola quinta: creatività	126
– Parola sesta: temporalità	129
– Parola settima: socialità	133
– Parola ottava: sistematicità	134
– Parola nona: ulteriorità	135
– Parola decima: testimonialità	137
Scena 3.2 Dieci passi per la relazionalità autentica	138
3.2.1 Invitare	140
– Passo primo: allestire l’ambiente	140
– Passo secondo: autenticità	142
– Passo terzo: umiltà	144
– Passo quarto: contatto	146
– Passo quinto: accettazione	148
3.2.2 Andare a trovare	152
– Passo sesto: empatia	153
– Passo settimo: rispetto	157
3.2.3 Sostare	160
– Passo ottavo: lotta	163
– Passo nono: conferma	169
– Passo decimo: fiducia	172
Scena 3.3 Teatro globale	184
– Nei “piccoli mondi”	186
– Educazione prosociale	187
– Pratiche dialogiche	188
Conclusioni generali	193
Riferimenti bibliografici	199

Prologo

Senza porte

Si può iniziare a scrivere un libro sorseggiando un buon caffè? Sì, lo faccio. Un foglio, una penna, sedia e tavolino, un buon caffè, gente che passa, sguardo che esce e va lontano, pensieri che si rincorrono, una pagina bianca che li ospita. L'ambiente ideale per una sceneggiatura. Quadri che compaiono e si compongono. Pensieri, trame e narrazioni. Regia di una maieutica. Dialogare per educarci. Aprire le porte a qualcosa di nuovo, forse di sovversivo. Che deve nascere. Che non può stare dietro le quinte. Un libro può venire al mondo così, con una sceneggiatura poco accademica, aprendo le pagine ad un "viaggio interculturale", facendosi introdurre da un "caffè interculturale".

Nel centro di Padova, una città che da sempre mi accoglie esercitando su di me un fascino quasi indiscreto, c'è il Pedrocchi, storico caffè nato nel 1831 e da allora crocevia di intellettuali e artisti, testimone del Risorgimento e dei più significativi passaggi storico-culturali del secolo scorso. Non mi affeziono facilmente ai luoghi. Tuttavia l'esercizio dell'abitare viaggiando e del lavorare pensando mi ha portato, dapprima casualmente poi con crescente consapevolezza, a fermarmi lì sempre più spesso, non tanto per gustare un caffè comunque originale e prelibato (il "caffè pedrocchi" sorseggiato al banco centrale è un sorprendente incontro di sensazioni, sapori e profumi diversi, di caffè e menta, di amaro e dolce, di caldo e freddo), quanto per dialogare con un luogo, una storia, un'esperienza, una narrazione implicita, che all'interno quella cassa di risonanza svelano da ogni parte elementi di sapienza. Questo esercizio iden-

Prologo

titario, esistenziale e professionale, del sostare-viaggiando in un luogo così denso di suggestioni ha col tempo provocato e rinforzato in me un senso intimo di appartenenza e di amicizia, trasformatesi ormai in positiva abitudine, in una sacra ritualità che allude a legami profondi. Entro al Pedrocchi perché mi parla, e parlandomi racconta anche di me. Esco, me ne allontano e subito il suo richiamo si ripropone e sollecita, anzi esige, la definizione di un prossimo appuntamento. Credo di essere soltanto in parte vittima di quell'autoctonia – legame radicale con la propria terra di origine – di cui soffrono anche i più incalliti giramondo. E il Pedrocchi è indubbiamente incluso a buon diritto negli anfratti affettivi della mia memoria (lontana) non del tutto sopita. Tuttavia, ad una considerazione appena più attenta, devo ammettere che l'attrazione che esercita in me dipende anche, e forse soprattutto, dal fatto che il Pedrocchi è un "luogo di luoghi", un'identità dialogica, un luogo-mondo, uno spazio delimitato che include continenti, come se svolgesse un'eccelsa funzione mediativa tra "qui" e "là", tra vicino e lontano, tra ora e allora, e – in certo modo – tra oggi e domani. Il Pedrocchi è mediatore? Certamente. Anche perché è noto per essere il caffè "senza porte", disponibile all'accoglienza dei pellegrini e degli autoctoni. Mediatore anche perché la sua "sala verde", liberata per statuto dall'obbligo della consumazione, perciò non riservata, è accessibile a chiunque voglia lì sostare: essa si offre, all'interno di un contesto per molti versi aristocratico, come spazio totalmente democratico, capace perciò di richiamare e accogliere situazioni umane e culturali destinate quasi sempre a essere periferiche, escluse. La sala verde è inclusiva, ospitale. Per questo è luogo intimamente sacro. È l'antichissima della "locanda" vera e propria, chiave d'accesso a quello spazio di identità e di socialità che è autentica ospitalità dell'inatteso che ti provoca e ti costruisce. Torna qui utile, come inciso tutt'altro che estraneo al discorso, citare la meravigliosa poesia "La locanda" del grande poeta sufi Jalal al Din Rumi:

*L'essere umano è una locanda,
ogni mattina arriva qualcuno di nuovo.
Una gioia, una depressione, una meschinità,
qualche momento di consapevolezza
arriva di tanto in tanto,
come un visitatore inatteso.
Dai il benvenuto a tutti, intrattienili tutti!
Anche se è una folla di dispiaceri
che devasta violenta la casa
spogliandola di tutto il mobilio,
lo stesso, tratta ogni ospite con onore:
potrebbe darsi che ti stia liberando
in vista di nuovi piaceri.
Ai pensieri tetri, alla vergogna, alla malizia,
vai incontro sulla porta ridendo, e invitali a entrare.
Sii grato per tutto quel che arriva,
perché ogni cosa è stata mandata
come guida dell'aldilà.*

(Jalal al Din Rumi, 1980)¹

La mia città, come ogni città, come ogni costellazione di relazioni umane, può e dovrebbe essere “locanda”, “locus” che si offre per essere autenticamente abitato e vissuto da chi vi perviene, spazio inclusivo, mediativo, luogo bello e intriso di temporalità perché carico di storia e gravido di futuro, dinamico rapporto tra memoria e progetto, luogo “ameno” (*a-moenus* = senza mura) perché l'*intra* e l'*extra* si ospitano reciprocamente trasformando gli estranei in concittadini. Le porte della città che amo sono sempre aperte, come quelle del famoso Caffè, e il suo territorio – pur pietrificato e, ahimè, in buona parte cementato – è comunque “verde”, mantiene il colore della speranza, della fertilità, dei prati che si possono attraversare mantenendo vive la freschezza dell'infanzia, la leggerezza del gioco,

1 Jalal al Din Rumi (1207-1273), poeta e mistico, fondatore della confraternita sufi dei “dervisci rotanti”, è considerato il massimo poeta mistico della letteratura persiana.

Prologo

la generatività dell'essere insieme incontro e progetto. Vorrei che nella mia città il "verde" non fosse soltanto il colore di un'appartenenza culturale o politica esclusiva, ma il colore di una "sala dell'ospitalità", di un "*meeting point*" aperto alle diverse identità personali e culturali. Ogni colore, in realtà, include e ospita tutti gli altri, pur manifestando una prevalenza, un'identità specifica. Nessun colore è clandestino, neppure il nero, il colore che li ospita tutti, quasi perdendo la sua luce per essere un "regalo di luce" per ciascun altro. Anche i colori vivono la dignità dell'accoglienza e giocano a nascondino con un'altra parte, con un rovescio della medaglia apparentemente invisibile e che, proprio per questo, sollecita ad uscire dalla città per immaginare e comprendere anche quello che non si vede. La comprensione reale delle cose implica spesso autentici rovesciamenti. Come quando, inoltrandoci nella sala centrale del Pedrocchi, vediamo alle pareti due antiche carte geografiche che siamo istintivamente portati a definire "rovesciate". In realtà mostrano i nostri continenti da un'altra prospettiva. Eh sì, siamo tentati di vedere e pensare "rovesciato" tutto quello che ci presenta un altro punto di vista. Sono invece le nostre teste a doversi raddrizzare di continuo per imparare l'arte delle capriole, il gioco della plasticità mentale e culturale nella circolarità ermeneutica della vera comprensione. *L'homo* deve essere *viator* facendo viaggiare soprattutto il proprio cervello, utilizzando mappe mentali capaci di aiutarlo a percorrere da ogni parte gli infiniti paesaggi umani.

Amo questa città-concreta, il suo centro e le sue periferie. E amo allo stesso tempo questa città-immaginata, questa città-sognata, dove le periferie diventano centrali e il centro si fa periferico. Amo perciò le vie senza divieti di accesso, preferisco le pur abusate "rotonde", che ospitano il traffico da ogni direzione e lo fanno defluire per le più varie destinazioni.

È, in ultima analisi, una città come tante altre, ognuna delle quali può e dovrebbe essere "città interna" per cittadini che essendone abitanti si sentano tuttavia "cittadini del mondo". La residenza umana autentica, infatti, non può che essere dimora esistenziale intima e aperta, "senza porte", luogo dell'abitare e

dell'uscire, per fare della vita un viaggio. Ricordando tuttavia che *“chi viaggia senza incontrare l'altro, non viaggia, si sposta!”*². L'itinerario educativo autentico è, in questa prospettiva, esperienza di incontro, di cittadinanza creativa e solidale. Disponibilità all'ospitalità, di cui Jalal ad-Din Rumi, con un'altra sua suggestione poetica, ci dà un'efficace esemplificazione:

*Vieni ora chiunque tu sia!
Vieni senza alcuna paura di non piacere.
Vieni sia che tu sia un musulmano, un cristiano o un ebreo.
Vieni chiunque tu sia!
Che tu creda in Dio o no.
Vieni anche se credi che il sole sia Dio.
Questa porta non è una porta di paura.
Questa è una porta di buone speranze
(Jalal ad-Din Rumi, 1980)*

Un bel progetto: dalla *porta-paura* alla *porta-speranza*!

Mappatura di viaggio

A proposito di *porta-speranza* e di “esperienza di ospitalità”, ecco quanto suggerisce un mirabile e suggestivo apologo tibetano:

Un saggio, guardando da lontano, grida:
“Vedo una belva avvicinarsi!!”
Poco dopo, osservando la medesima figura, esclama:
“Vedo un uomo venirmi incontro!”
Infine, quando l'altro gli è ormai accanto, afferma:
“C'è un fratello con me alla mia mensa!”

- 2 Affermazione attribuita ad Alexandra David-Néel (1868-1969), scrittrice ed esploratrice francese, prima donna europea ad essere entrata a Lasha in Tibet.

Prologo

Il breve apologo descrive un'esperienza universale, senza tempo e senza spazio: si ripresenta sempre e dovunque, per ogni essere umano. In ogni epoca, in ogni luogo, in ogni cultura, per ognuno di noi, quello scenario si ripropone, si levano domande dello stesso tenore, si profilano diverse soluzioni alla questione. E non sempre si risponde come quell'uomo saggio.

L'apologo propone una "mappatura di viaggio". Descrive un punto di partenza, un itinerario, una situazione d'arrivo. Evoca, in sintesi, la struttura essenziale di un processo educativo e culturale, l'itinerario dall'essere al dover essere, dalla realtà di fatto all'orizzonte ideale cui tendere. Al tempo stesso, richiama le fasi fondamentali del discorso pedagogico, che muovono nella triplice direzione dell'antropologia pedagogica, della teologia pedagogica, della metodologia pedagogica.

Sviluppare tale articolazione di fondo, intorno alla tematica pedagogica dell'alterità e dell'ospitalità, è quanto mi propongo di fare in questo contributo. È evidente che una simile riflessione include molteplici questioni affini, che si configurano come sfide oggi particolarmente rilevanti e urgenti: l'interculturalità, la relazione interpersonale autentica, la costruzione della comunità, perfino la costruzione autentica dell'Europa nella prospettiva di quella "cittadinanza terrestre" che sarebbe un mero esercizio di immaginazione senza il supporto di un serio impegno educativo.

Sappiamo che è all'ordine del giorno la cosiddetta ECG "*Educazione alla Cittadinanza Globale*", che si riferisce fondamentalmente alla necessità di educare a una cittadinanza quasi sempre definita "*globale*" e "*attiva*". Desidero sottolineare già in questa fase introduttiva una convinzione sulla quale tornerò: non basta limitare l'idea di cittadinanza alle accezioni di "*globale*" e "*attiva*". Sarebbe di una prospettiva insufficiente. La cittadinanza autentica deve essere "*responsabile*", "*solidale*", "*ospitale*", "*fraterna*". Entrano in gioco dimensioni etiche, esistenziali e relazionali più alte e profonde. Qui sta la vera e più difficile sfida educativa.

Raccogliendo queste provocazioni così attuali e, influenzato anche dalla saggezza dell'apologo orientale, mi accingo a trac-

ciare in questo testo una specie di “palinsesto pedagogico”, un percorso di riflessione e ricerca con tappe per molti versi simili: anch’esso prevede un “*punto di partenza*”, un “*punto d’arrivo*”, un “*itinerario*” da percorrere, che comprende movimento e “*sosta*”. Il punto di partenza riguarda la riflessione sulla complessa realtà odierna e sul bisogno di educazione-cambiamento che essa presenta. Il punto d’arrivo è quel “luogo esistenziale”, individuale e plurale, che può essere posto come meta degli sforzi comuni nella costruzione dell’umanità. L’itinerario è il “metodo”, l’insieme di strumenti pedagogici funzionali allo scopo, utili a far sì che quel processo realmente si verifichi. All’interno di tale itinerario, la “sosta” – si tratta evidentemente di una “sosta attiva” – è lo spazio fisico e temporale della progettualità condivisa e aperta alla comune costruzione del mondo.

Ho così indicato tre *atti*: tappe di un itinerario educativo complesso (*partenza-arrivo-itinerario*). In alcuni casi presentano “*scene*” interne, capitoli per una specifica trattazione. Una sceneggiatura semplice. Una regia fragile. Il resoconto di un possibile viaggio per ridisegnare oggi la nostra identità. Nell’orizzonte dell’intercultura.

Ma si parte, come sempre, da un palcoscenico vuoto.

Atto I. *Vedo una belva!*

*“... fatti non foste a viver come bruti
ma per seguir virtute e canoscenza”*

Dante Alighieri, *Divina Commedia, Inferno canto XXVI*, pp.118-120

La frase che Ulisse rivolge ai compagni di viaggio, in quello che Dante definisce “folle volo”, è un incitamento a vincere il senso del pericolo, a cercare strade ulteriori nel viaggio verso il mondo ancora sconosciuto.

Potrebbe essere un progetto davvero folle, come sembra sostenere il poeta, tuttavia la scoperta di nuovi mondi può essere davvero un’avventura educativa, che consente di allargare gli spazi dell’identità personale e culturale.

Sta a noi, nel suggestivo e inquietante scenario odierno, globale e multiculturale, aiutarci ad essere attori protagonisti, capaci di costruire insieme un mondo migliore. È una vera sfida pedagogica. Anche perché si parte con la bisaccia vuota e anche il territorio che accoglie il nostro viaggiare è un palcoscenico desolato.

Scena 1.1 Palcoscenico vuoto

Come a teatro, il quadro iniziale è un “palcoscenico vuoto”. La metafora vale anche per la nostra riflessione pedagogica. Le

Atto I.

prossime pagine saranno dedicate a considerazioni sull'oggi, sul nostro tempo: *"L'era del vuoto"*. È il titolo di un libro importante di Gilles Lipovetsky (2016), non molto conosciuto da noi. Accontentiamoci per ora di questo titolo, già di per sé evocativo. Alla fine del capitolo sarà più semplice giustificarlo e farne un resoconto più completo.

Dante pone l'eterna questione. Gli esseri umani amano la propria condizione "umana", le sembianze e le qualità specifiche per le quali sono stati fatti? Si impegnano a corrispondere all'intima legge che li costituisce, migliorando se stessi lungo la difficile strada della virtù e della conoscenza? Queste sono domande identitarie che riguardano il nostro itinerario di umanizzazione. Ma ce le poniamo davvero? O le escludiamo, anestetizzandoci?

Riprendendo l'apologo orientale potremmo immaginare la situazione che precede la scena narrata. È facile pensare che, prima ancora di vedere la *"belva"* avvicinarsi e di lasciarsi prendere dall'inquietudine per la presenza dell'altro, il protagonista della scena si trovi chiuso nella sua dimora, un palcoscenico vuoto, in una solitudine esistenziale priva di domande. Una specie di anestetizzazione, di addormentamento, di assuefazione alla ricezione passiva degli avvenimenti. Una forma di rimbecillimento culturale – il cosiddetto *dumbing down* – che da molte parti sembra colpire tanti esseri umani distratti e ipnotizzati da sortilegi che impediscono un'interpretazione critica e oggettiva della vita, del mondo, degli avvenimenti.

È una situazione che ben rappresenta la condizione reale che molti oggi vivono. Una condizione che ci interroga e sulla quale è importante indagare.

L'ha fatto, a suo modo, lo scrittore tedesco Lion Feuchtwanger (Feuchtwanger, 2012, pp. 40-42) con la sua versione apocriфа del noto episodio dell'Odissea nel quale Ulisse si affanna a rompere l'incantesimo che ha stregato i suoi compagni e li ha trasformati in porci. Essi, in realtà, avevano immediatamente apprezzato il sortilegio della maga Circe, si erano calati senza problemi nel nuovo ruolo, felici di assumere quell'identità e di giacere in un luogo del tutto congruente alle loro attese. Si oppongono perciò strenuamente agli sforzi del loro capo, scap-

pando a zampe levate, ridicolizzando quella premurosa attenzione per la loro libertà e tentativi di utilizzare perfino erbe magiche per riportarli alle fattezze originarie.

Un uomo, Elpenore – del tutto normale, secondo Feuchtwanger –, riemerge da quell'involucro di setole e fango, perché Ulisse riesce a strofinare l'erba magica sul dorso del suino in fuga. Ma le parole che quest'uomo liberato dal pantano rivolge al suo "liberatore" non sembrano dettate da gratitudine:

E così sei tornato, farabutto, ficcanaso che non sei altro? Vuoi tornare ad affliggerci e tormentarci, desideri ancora esporre i nostri corpi ai pericoli e costringere i nostri cuori a prendere sempre nuove decisioni? Com'ero felice; potevo sguazzare nel fango e crogiolarmi al sole, grugnire e stridere, ed ero libero da pensieri e dubbi: 'Che debbo fare, questo o quello?'. Perché sei tornato? Per rigettarmi nell'odiosa vita che conducevo prima?

Si tratta ovviamente di una provocazione, di una denuncia: lo scrittore tedesco richiama alla memoria questo episodio per molti versi vergognoso di una storia emblematica, per confutare un *modus vivendi* che assegna proprio al *dumbing down* un carattere di definitività, di indiscussa prevalenza, di imperante normalità esistenziale, capace di soppiantare completamente altre concezioni, altre teorie, altre pratiche di vita, rendendole obsolete. La normalità non sembra risiedere nella ricerca della conoscenza e della virtù: gli esseri umani preferiscono annegare il loro sguardo e il loro incedere rotolandosi nella melma, e qui disperdere ogni domanda, ogni curiosità, liberandosi dall'odiosa necessità di pensare, di dubitare, di prendere decisioni. E guai a chi osa tornare su proposte arcaiche e alternative, invertire il percorso di questa metamorfosi "evolutiva" e cercare di risvegliare energie definitivamente sopite. Meglio lasciare nel sottoscala degli oggetti inservibili la lanterna che Diogene utilizzava anche di giorno cercando l'uomo. Meglio anestetizzare la domanda e la curiosità. Meglio affidare il proprio tragitto all'istintualità cieca e notturna, preferendo brancolare zigza-

Atto I.

gando senza meta piuttosto che assumere responsabilmente una bussola, una direzione, un orizzonte.

Guardando all'odissea odierna e agli esseri umani che, in infiniti modi, interpretano il loro viaggio, possiamo fare nostra l'amara preoccupazione di Feuchtwanger e renderci conto che in tanti rischiamo di assomigliare ad Elpenore, soprattutto nell'inibire la domanda, nel sopire qualsiasi nostalgia per l'identità umana che ci dovrebbe appartenere, nel lasciarci "ad-domesticare" all'interno di una dimora che non ci compete e che è estranea alla nostra autentica vocazione. Come sosteneva Jacques Maritain (Maritain, 1947, p. 40), noi esseri umani ci troviamo di fronte ai rischi della libertà, al bivio che si apre all'umanizzazione autentica oppure all' "animalizzazione progressiva dello spirito e della vita umana".

Ulisse, in questo quadro, diventa il triste testimone di una nostalgia fuori luogo e fuori tempo ma anche – come presto vedremo – il protagonista di una reazione creativa, lo "svegliatore" capace di rianimare individui dormienti liberandoli da una "cura del sonno" imposta o liberamente assunta come stile di vita.

1.1.1 *Modernità arida*

L'anestetizzazione e l'addormentamento dell'essere umano sono oggi facilitati da un contesto presuntuoso ma paradossalmente privo di sufficienti sollecitazioni esistenziali e culturali. Un mondo arido. Una "modernità arida" – così ci piace definirla – in cui uomini e donne vestono spesso in uniforme, indossando costumi identitari imposti dal mercato effimero delle cose e delle immagini, e non di rado vagano senza centro e senza periferia lungo itinerari eterodiretti, sottoposti a comandi che irrigidiscono pensieri e comportamenti. È necessario chiederci se la dimora interiore – l'autentico luogo dell'identità – si sia prosciugata fino a ridursi all'arida materialità che pervade oggi gli spazi e i tempi del nostro cammino. Che ne è della dimensione dell'interiorità e della spiritualità, per secoli al centro

della riflessione filosofica, religiosa e delle scienze umane in genere? Nel leggere criticamente la realtà odierna e le voci autorevoli che tentano di interpretarla, si può assumere – almeno per un po’ – una modalità per certi versi sovversiva e mettere in dubbio perfino concetti omologati, forse presuntuosi, che impongono il loro dettato e affermano che la “vita è così”, che “il mondo è così”. È irriverente, ad esempio, criticare l’idea di “modernità liquida” di Zygmunt Bauman (2002)? Certo, non si possono trattare con ingenua superficialità le idee forti, che fanno definitivamente parte del nostro vocabolario e che questo pensatore, uno dei più attenti e influenti interpreti del nostro tempo, ci ha lasciato in eredità. Tuttavia ci piace immaginare che egli stesso possa per un po’ partecipare al gioco dell’irriverenza – e perfino dell’auto-irriverenza – ospitando concetti e termini alternativi e perfino opposti.

Non appare perciò un’eresia proporre un rovesciamento terminologico e sostenere invece che oggi viviamo una “*modernità arida*”: ciò che più decisamente qualifica l’oggi non è una sovrabbondanza, ma un’assenza. Assenza di un’acqua capace di dissetare. L’esistenza oggi è spesso aridità. La vita interiore si è fortemente prosciugata e, con essa, si è prosciugato il senso più autentico del tempo e dello spazio, della memoria e del progetto, della prossimità e del viaggio. La virtualità fagocita la realtà, la appiattisce, la disorienta, trasformando le traiettorie esistenziali individuali e collettive in una sorta di eterno vagabondare senza mete e orizzonti. Siamo in presenza di una terra desolata, di una casa vuota, di un cielo inospitale.

Torna in mente la suggestiva favola che in *Woyzeck*, dell’autore di teatro drammatico Georg Büchner (1978, pp. 155-156), descrive un mondo spento, desolato, morto:

C’era una volta un povero bambino e non aveva papà e non aveva mamma, erano morti tutti, e non c’era più nessuno al mondo. Tutti morti, allora lui è partito e ha cercato giorno e notte. E siccome sulla terra non c’era più nessuno, ha voluto andare in cielo: c’era la luna che lo guardava così buona; e quando finalmente era arrivato alla luna, quella era un pezzo di legno marcio. E al-

Atto I.

lora è andato dal sole e quando era arrivato al sole, quello era un girasole appassito. E quando arrivò alle stelle, erano dei moschini d'oro [...]. E lui voleva tornare sulla terra, anche la terra era una pentola capovolta. E lui era solo solo. E allora si è seduto e si è messo a piangere, ed è ancora là seduto, solo solo.

È la narrazione metaforica di una desolazione, cioè di una solitudine senza sole, senza cielo: un desiderio di cielo e di relazione che non trova risposta, che viene tradito da un capovolgimento che nega ogni verticalità e lascia spazio soltanto alla banale cosalità, a un mondo inaridito.

Al superficiale luccichio dell'effimero che scorre non corrisponde nulla di luminoso e illuminante.

Il desiderio dell'Oltre viene paradossalmente tradito dal gigantismo di un mondo inospitale, vuoto, dove al superficiale luccichio di tante cose che scorrono non corrisponde nulla di autenticamente luminoso e illuminante.

È un paradosso che riguarda l'uomo d'oggi. Egli ha allargato a livello planetario gli spazi dei suoi possessi, del suo territorio, del suo "villaggio globale". Abita il mondo ma è spaesato, dislocato, stretto in un vicolo cieco. Proprio la "strettezza", vero antidoto al volo, sembra essere oggi la malattia più diffusa: è l'"angoscia" ("angustia", in latino, vuol dire "strettezza") il malessere che tanti si portano dietro. È troppo grande il mondo della materialità, della soffocante "cosificazione", perfino il mondo di quel sapere pesante e pedante, fatto di quantità, che grava sulle nostre spalle. Resta un'angosciante aridità.

Nietzsche, nel suo *Così parlò Zarathustra* (1982, p. 10), lancia metaforicamente una denuncia:

Egli (Zarathustra) voleva venire a sapere che cosa fosse avvenuto nel frattempo dell'uomo: se fosse diventato più grande o più piccolo. E una volta, al vedere una fila di case nuove, disse pieno di meraviglia: Che mai significano queste case? In verità, non fu certamente un'anima grande a erigerle a sua immagine e somiglianza! Un bimbo scemo le ha tirate fuori da scatole dei suoi baloc-

chi? Magari un altro bimbo le rimettesse dentro la sua scatola! E queste camere e stanzette: possono uomini entrarne ed uscirne? [...]. E Zarathustra si fermò meditando. E infine disse, turbato: "Tutto è diventato più piccolo!".

È una denuncia attuale e pertinente: esiste oggi più che mai il pericolo di ridurre, di contrarre l'essere umano, di annientarlo (renderlo "niente"). Abitiamo un mondo forse soltanto apparentemente aperto, che in realtà è un'installazione dove tutto diventa più piccolo: invece di crescere, ci autolimitiamo e ci restringiamo nell'angoscia.

L'onnipresente richiesta funzionalistica "*a che serve?*" nega ogni trascendimento e diventa pressoché unica ricerca e modalità interpretativa. Sembra insensato tutto ciò che esula dal tor-naconto, dal vantaggioso, dall'utile, dal meramente impiegabile. La categoria del senso si esaurisce in quella dell'utilità.

Anche il mondo della conoscenza, del sapere, della scienza sembra "inaridito", dissanguato. È sempre più luogo di disorientamento in meandri labirintici, dove è facile perdere l'intuizione della direzione e dei traguardi, dove l'unico senso sembra a volte essere, paradossalmente, il vagabondare senza senso. In questo arido fluire di cose su cose, è difficile avvertire l'orientante compagnia di simboli chiari e coerenti: anch'essi, capaci un tempo di far accedere all'unità del reale, sembrano ora affidati alle stravaganti esercitazioni dello sterile pensare soggettivo e ridotti a reperti inservibili.

Questa arida *notte* esistenziale e culturale è anche frutto del lento ma apparentemente inesorabile prevalere di una modernità sempre più fondata su un nichilismo teorico-pratico diffuso, i cui elementi costitutivi sono il primato del funzionalismo tecnocratico e la negazione di qualunque fondazione ontologica e trascendente dell'uomo e del suo mondo.

Martin Heidegger, uno degli autori le cui parole travalicano i decenni, scrive al riguardo pagine densissime (1968, pp.247-248):

Atto I.

Il tempo della notte del mondo è il tempo della povertà perché diviene sempre più povero. È già diventato tanto povero da non poter riconoscere la mancanza di Dio come mancanza. A causa di questa mancanza viene meno al mondo ogni fondamento che fondi. [...] Il fondamento è il terreno su cui radicarsi e stare. L'epoca a cui manca il fondamento pende nell'abisso. [...] Nell'epoca della notte del mondo l'abisso deve essere riconosciuto e subito fino in fondo.

Da decenni ormai siamo testimoni della contrapposizione tra “*due culture*”: quella che si affida ad un fondamento etico-metafisico-religioso, che fa riferimento a principi originari, alla destinazione della vita umana, alle dimensioni della trascendenza, e quella che, negando o mostrandosi indifferente a tale impostazione, si pone come tendenzialmente neoilluministica-neonichilista-tecnocratica. La “tecnica” – già secondo la previsione heideggeriana – investe la natura e l'esistenza stessa dell'uomo, intacca la base genetica e ristrutturata il funzionamento biopsicologico dell'individuo, installandosi in una postazione di primato come paradigma atto a sostituirsi ad altri valori fondanti, alla Natura, alla Storia, a Dio. Essa, la tecnica, si configura come nuova ontologia, nuova antropologia, come nuovo e totalizzante criterio interpretativo dell'esistenza. Presume di permettere, garantire e migliorare la vita dei singoli e delle società, ci illude di attingere al principio e al fine e, perfino, al senso delle cose. L'annientamento della trascendenza ha così finito per aprire la strada all'efficientismo funzionale della cosa-lità imperante, in cui gli strumenti, nella loro transitoria e contingente utilizzabilità, sono il luogo in cui il bene e l'utile pretendono di incontrarsi: essi ci bastano, essi ci soddisfano, ad essi ci affidiamo, in essi ci alieniamo e ci riconosciamo. L'essere umano si specchia e si accontenta di ritrovarsi qui, nella specularità orizzontale, e, ridotto a questo “nient'altro che”, viene ridisegnato, ridimensionato: a lui sembrano non servire valori elevati e fondamenti consolidati radicalmente, le altezze e le profondità non si addicono a questo individuo annichilito, co-sificato, *incapace di sollevare lo sguardo verso l'Alto e verso l'Al-*

tro. Si impone così un piatto “politeismo dei valori” che contribuisce a provocare una vera e propria frantumazione del concetto di uomo e lascia spazio a prospettive antropologico-etico-pedagogiche contrassegnate da un relativismo che esclude ogni trascendenza.

Proprio questo “crollo delle strutture rigide e delle regole inderogabili” è strettamente connesso, per Zygmunt Bauman (2001a, pp. 19-20 e p. 51) all’odierno e diffuso senso di *incertezza* e di *precarietà*, al disorientamento esistenziale che espone “uomini e donne all’insicurezza endemica della loro posizione e all’incertezza delle loro azioni”.

“*La precarietà è dappertutto*”, aggiunge citando Pierre Bourdieu (1999, pp. 96-97), in quanto “le persone sono state abbandonate a se stesse e alla loro incresciosa inadeguatezza ad ‘acquisire il controllo’ della loro condizione presente, un controllo abbastanza saldo da incoraggiare il pensiero di poter cambiare il futuro” (Bauman, 2001a, p. 11).

Bourdieu stesso, alludendo ai negativi effetti della *precarizzazione* sulla progettualità e sulla capacità di reimpostare in termini nuovi la convivenza umana, ricorda che è difficile orientarsi verso il futuro “se non si ha una solida presa sul presente, ed è proprio di questa presa sul presente che è priva, fundamentalmente, la maggioranza del mondo in via di globalizzazione” (p. 51).

A rinforzare il senso di inadeguatezza rispetto a molti compiti esistenziali, non è tanto il peso soverchiante di ideali irraggiungibili quanto l’appiattimento assiologico, “l’*assenza* di ideali”: la penuria di orientamenti credibili per una vita decente, di punti di riferimento sicuri e rassicuranti, di un orizzonte auspicabile e possibile per l’itinerario dell’esistenza.

Impotenza, inadeguatezza: sono questi i nomi del disagio tardomoderno o postmoderno [...]. Non la paura del non conformismo, ma l’impossibilità di conformarsi; non l’orrore della trasgressione, ma il terrore dell’assenza di confini; non la pressione di richieste superiori alla propria capacità di agire, ma atti sconclusionati alla vana ricerca di un itinerario stabile e continuo (p. 60).

Atto I.

Come vedremo in seguito, proprio la complessa composizione di incertezza-precarietà-inadeguatezza-paura provoca l'inibizione della ricerca e del viaggio, soffoca le spinte al trascendimento personale e all'apertura, preclude molte possibilità di incontro autentico e creativo con l'altro. Nell'incertezza e nella precarietà, l'altro fa paura. La paura, a sua volta, annebbia la vista e sottrae l'altro ad una visione equilibrata e serena. Un circolo vizioso si costituisce facilmente tra condizione esistenziale frustrante e percezione dell'altro come "nemico", "ostacolo", "problema". Infatti anche un valore-base come la *tolleranza*, che è punto di partenza per qualsiasi relazione in ambito sociale e interculturale, viene assai facilmente disatteso in un simile contesto.

In assenza di standard comuni – scrive al riguardo C. Lasch (1995, pp. 75-77) – la tolleranza diventa indifferenza e il pluralismo culturale degenera in una specie di spettacolo estetico in cui possiamo anche assaporare con il gusto del conoscitore le curiose costumanze dei nostri vicini, ma non ci prendiamo il disturbo di esprimere un qualsiasi giudizio sui nostri vicini in sé, in quanto individui. La sospensione del giudizio etico, secondo la visione corrente del pluralismo, quale che sia, rende inappropriato parlare di impegno etico in qualsiasi senso. Tutto quanto possiamo permetterci, stanti le definizioni correnti di diversità culturale, è l'apprezzamento estetico. [...] Rispetto non è sinonimo di tolleranza o di capacità di apprezzare 'comunità e stili di vita alternativi'. Questo è un approccio turistico alla moralità.

In un mondo arido, dove tutto è fermo e ristagna, non è facile muovere i passi che conducono all'incontro. Si rimane estranei e estraniati. L'essere umano resta fuori, escluso.

1.1.2 *L'uomo estraniato, fuori luogo e fuori tempo*

Il nostro mondo, soprattutto il nostro mondo occidentale, è oggi percorso da una vera "*mega-crisi a carattere globale*", che pesa sulla quotidianità degli individui e li induce, benché in modi

spesso inavvertiti, a forme di passivizzazione, di paralisi cognitiva e relazionale. È quanto afferma il noto sociologo francese Alain Touraine (Touraine, 2012, p.19), che individua nella realtà del “soggetto escluso” l’elemento fondamentale di tale crisi. L’uomo resta fuori, extra, è estraniato. Tutta la comunicazione risente di questa “esclusione” che in molti casi è un’“autoesclusione”.

Viviamo insieme limitandoci a comunicare in maniera impersonale, attraverso segnali tecnologici, oppure comunichiamo soltanto all’interno di comunità che si chiudono sempre più in se stesse via via che si sentono minacciate da una cultura di massa che appare loro estranea (Touraine, 2009, p. 132).

Sta di fatto che in molte situazioni il soggetto è davvero escluso, perché si “auto-esclude” o perché “viene escluso” per esplicita *intolleranza-apartheid* o per *assimilazione*, per forzata oppressione o per subdolo *addomesticamento*. E questo vale per il soggetto individuale e per il soggetto culturale.

Il problema cardine sta proprio nell’invisibilità del “soggetto”, nell’occultamento dell’essere umano dietro le quinte: un “lasciare il campo”, uno sfilarsi spesso imposto ma anche cercato, che quasi paradossalmente trova la propria origine anche nei miti della socializzazione, della partecipazione, della democrazia, dimensioni in sé importanti ma non di rado mal poste anche negli ambiti educativi e scolastici.

All’interno di visioni macroscopiche spesso impersonali, tali “miti” collettivi hanno finito per allentare l’attenzione al mondo di “ciascuno”: la persona “esce” dal campo d’azione che le spetterebbe, o viene posta fuori gioco in un anonimo e periferico “silenzio sociale” (Touraine, 2012, p. 14), come si trattasse di una tessera meramente riempitiva di un mosaico sociale amorfo e senz’anima. L’enfasi assegnata alle dimensioni macro (socializzazione, democrazia, mondialità...) sposta su di esse il focus della comunicazione, della progettualità, dell’agire, tuttavia a questa pur importante consapevolizzazione trasversale corrisponde una netta sottovalutazione della persona. Risulta

Atto I.

chiaro per Touraine l'errore compiuto anche da un'impostazione pedagogica genericamente democratica ma incapace di discernere ciò che realmente educa da ciò che dà nutrimento a una macro-organizzazione senz'anima:

Coloro che hanno definito l'educazione come un processo di socializzazione si sono sbagliati, fino al punto di contribuire fortemente alla perdita d'individualità, d'indipendenza e di responsabilità dei giovani (Touraine, 2012, p. 148).

La fuoriuscita (l'estraniamento) dell'essere umano dallo scenario dell'autentico protagonismo personale e comunitario è perciò, per Touraine, la vera emergenza che – come vedremo in seguito – impone sia la costruzione di nuove “forme di organizzazione di governance” sia, soprattutto, la primaria necessità di “creare nuove forme di educazione” (Touraine, 2012, p.13), nella consapevolezza che siamo di fronte ad un’“ambivalenza” di non poco conto: “La crisi può sia schiacciare chi vuole costruire un mondo nuovo, che rafforzarlo nei suoi progetti” (Touraine, 2012, p. 141).

La questione dell'uomo *senza spessore*, avulso dalle misure dello spazio e del tempo, era stata già profetizzata nel 1882 dall'immaginazione poetica di Abbott (2003), che nel suo *Flatlandia* descrive esseri umani schiacciati, monodimensionali, simili a figure geometriche poligonali capaci al massimo di strisciare sulla carta di un giornale, senza oltrepassamenti o novità, dove la diversità delle forme dipende soltanto dalla mera quantità dei lati.

Questo estraniamento senza spessore esistenziale ed etico, simile ad un banale vagabondare “terra terra”, è stata indagato in termini davvero suggestivi, anche da due grandi pensatori del secolo scorso, di sicuro assai diversi nelle fondamentali linee del loro pensiero: Martin Buber (1878-1965) e Martin Heidegger (1889-1976).

Martin Buber, pensatore originale e profetico, attentissimo osservatore dell'esistenza, instancabile critico di ogni riduzione antropologica e indicatore della direzione dell'umanizzazione,

già nelle prime decadi del secolo scorso denunciava varie forme di estraniamento dell'uomo, l'orfanezza esistenziale di non può essere facilmente rintracciato e riconosciuto, di chi in realtà è senza indirizzo, chi vive la triste condizione di essere "senza casa": "Viviamo un'epoca senza casa, sperduti in aperta campagna e non abbiamo neppure una tenda e quattro picchetti per piantarne una" (Buber, 2004, p. 87): spaesati e sconcertati, ci siamo allontanati dall'eden, siamo senza giardino, a volte non ce ne rendiamo conto o non abbiamo la neppur minima nostalgia del giardino perduto.

Per Martin Heidegger (1976, p. 141), l'uomo è in quanto abita: "Essere uomo significa: essere sulla terra come mortale, significa: abitare". L'uomo si fa, si autentica, si realizza nell'abitare, nell'assumere uno spazio e nel dargli forma, nel formarlo.

In Heidegger sembra prevalere l'idea che l'uomo non riesca ad affrancarsi dal naufragio esistenziale e sia costretto ad abitare una precaria condizione-limite, senza l'autentica capacità di oltrepassare il confine della crisi che lo blocca, invece in Buber – come vedremo più compiutamente in seguito – si delinea e si afferma una "pars construens", il forte senso che la "dimora" può essere raggiunta e abitata. Ma il percorso necessita di una meta ben delineata e la capacità di muovere passi coerenti e realmente capaci di ritrovare l'autentico indirizzo esistenziale.

È comunque evidente che il concetto di abitare, in quest'ambito filosofico, non si applica a misure ridotte: qui si allude a dimensioni ampie, antropologicamente sconfiniate, che chiamano in causa l'abitare lo spazio e l'abitare il tempo. La crisi antropologica odierna riguarda, in ultima analisi, l'essere "fuori luogo" e "fuori tempo": l'uomo atopico e l'uomo ucronico.

• **L'uomo atopico**

L'uomo è estraniato: vive spesso la condizione di "fuori-luogo". Possiamo dirlo in tanti modi, con sfumature diverse ma che riguardano la medesima questione di fondo: "*e-marginato*" (fuori dai margini), "*es-cluso*" (chiuso fuori), "*s-paesato*" (senza paese), "*de-portato*" (portato fuori). Si ritrova "*clandestino*" (nascosto al

Atto I.

giorno, occultato). “*Sfiduciato*”, privo – perfino con se stesso – di un approdo, di un indirizzo identitario calpestable. Nasco perfino a se stesso. Deterritorializzato, delocalizzato, dislocato. È “uomo atopico”. Senza luogo o abitante del non-luogo. Insomma, “*senza-casa*”.

L’uomo d’oggi soffre di “invisibilità identitaria”: è “uomo invisibile” in un “luogo senza abitante”, “un palcoscenico senza attore” per un “racconto senza soggetto”. È possibile incontrare quest’uomo? E dove lo possiamo trovare?

Al crescente gigantismo – quello del mondo pesante della cementificazione, quello di un’urbanistica dell’occupazione in orizzontale e in verticale, quello di un universo virtuale che consente di navigare senza confini e sembra aprire scenari senza limiti – corrispondono quasi per paradossale opposizione la fragilità del ghiaccio sottile (Bauman), quando manca la terra sotto i piedi, tanto è fragile la dimora che si calpesta – metafora dello spessore di umanità – e il dilagare dei “*non-luoghi*” (Augé, 2009; Milan, 2008): ambiti la cui prerogativa è quella di favorire nanismo antropologico e angoscia esistenziale, di inibire l’identità, la relazionalità. E lo fanno offrendo una quantità smisurata di servizi che annullano gli spostamenti, facilitano gli acquisti, incentivano commerci di ogni tipo: “tutto e in tempo reale”, “tutto e dovunque”, “tutto e a casa tua”, “tutto e con chi vuoi”, attraverso le facilitazioni imposte da un mercato dove si compra e vende ogni cosa senza l’impegnativa mediazione dell’incontro diretto tra persone umane: “tutto” per l’uomo che come un robot governato da automatismi esterni si affida all’inebriante carosello di un mercato autoreferenziale e diventa vittima quasi sempre inconsapevole di una seduzione persuasiva che ipnotizza e anestetizza. Un mondo economico che ammalia e plagia il mondo antropologico. “Tutto” – potremmo dire – per l’uomo-nulla, per l’uomo visto come “nient’altro che” (Frankl, 1977, p. 15).

L’immediata conseguenza dei *non-luoghi* è che il loro abitante è non-persona: il “*nowhere man*” (per citare il titolo di una vecchia e attualissima canzone dei Beatles), deprivato della propria identità, della specifica fisionomia antropologica, dei

tratti salienti capaci di evidenziare un'originalità: i cittadini dei non-luoghi sono uomini dell'anonimato, individui non individuabili, inafferrabili come i mitici Cimmeri citati da Omero nell'Odissea, perennemente avvolti dalla nebbia e che nessuno poteva riconoscere. Uomini dell'epoca della *surmodernità*, come la definisce Marc Augé (2011), abitanti di un "surplus" – cioè di un eccesso sconfinato di tempo, di spazio e di ego – al quale corrisponde spesso un difetto di umanità.

L'eccesso di spazio è connesso alla trasformazione accelerata del mondo contemporaneo che porta, da un lato, al restringimento del pianeta in rapporto alla conquista senza limiti delle distanze e, dall'altro, alla sua apertura e disponibilità grazie allo sviluppo dei mezzi di trasporto rapido. È in questa dimensione che nascono e si moltiplicano i *non-luoghi*. La dilatazione dello spazio porta all'impallidirsi della geografia locale e dei riferimenti a luoghi specifici, all'annullamento della distinzione vicino/lontano, alla riduzione dell'esperienza del viaggiare fisicamente e dell'incontrarci da persona a persona, mentre si esalta l'inaudita esperienza di un andirivieni virtuale lungo le nuove autostrade tecnologiche e informatiche. Esiste ancora l'*homo viator*?

La questione dell'*atopia* si pone naturalmente anche in rapporto al processo di *globalizzazione* che pervade ormai ad ogni latitudine la società umana con affermarsi di una rete di processi economico-culturali in buona parte dotati di moto proprio, imprevedibili, incontrollabili, sfuggenti alla pianificazione intenzionale e controllata.

"Il termine 'globalizzazione' – scrive Bauman (2001, pp. 88-80) – definisce la natura disordinata dei processi che hanno luogo al di sopra del territorio 'coordinato primariamente' dai 'massimi livelli' del potere istituzionalizzato".

Sta di fatto che tale "disordine" si impone come "cultura prevalente" che, fondandosi in realtà sul primato delle leggi della produttività economica rispetto a quelle della razionalità etica, tende a produrre *l'effimero, l'instabile, il precario*, provoca una vera e propria idolatria del mercato mondiale. Questo è indubbiamente oggi governato da regole proprie, da propri in-

Atto I.

teressi, da propri strumenti di comunicazione e di ampliamento, si configura sempre più come demiurgo incontrollabile dell'occidente, meccanismo macroscopico di un potere chiaramente funzionale a se stesso attraverso un dominio trasversale e atopico, che sovrasta, destruttura, appiattisce e nega le identità individuali etniche e culturali.

Rispetto a questa problematica va considerata l'analisi critica di Raul Fonet-Betancourt (2006, pp. 138-139), per il quale tale dominio sovrastante esclude le persone, snatura e opprime interi brani di umanità:

La maggior parte dell'umanità non è un soggetto del processo di globalizzazione, ma un oggetto che patisce gli effetti di tale fenomeno. In una parola: l'umanità non si globalizza, ma è sul punto di essere globalizzata dall'espansione totalitaria di un modello di civilizzazione. Così, la globalizzazione non cresce in universalizzazione o universalità, ma rappresenta un processo riduttivo che, in nome dell'ingannevole promessa di costruire 'un mondo' (one world), livella le differenze e rende omogeneo il pianeta, almeno in superficie.

La globalizzazione viene perciò vista come un processo di unificazione al ribasso, una forma di macro-assimilazione, una tendenza che annienta le differenze e accantona individui e comunità nelle periferie dell'esclusione. Anche le identità che intendono difendersi opponendosi alla castrazione delle specificità subiscono spesso la lenta sottrazione di elementi propri, una specie di dislocazione identitaria, di de-originalizzazione omogeneizzante che finisce per anestetizzare la creatività, per provocare un accontentamento culturale, un'immersione ingenua in un mondo stereotipato e concluso. Avere il mondo, il "villaggio globale", a portata di mano non significa quindi avere interesse per la multiforme ricchezza delle diversità e farne tesoro: c'è il rischio che prevalga una sorta di "*analfabetismo contestuale*" (Fonet-Betancourt, 2006, p. 10) incapace di collegare la polifonia delle voci che risuonano dovunque e che dovrebbero scuotere il sonno beato di chi riposa nel piatto e con-

fortevole letto monoculturale, nel quale l'unica cultura è quella del mercato globalizzato.

Questa sordità culturale, provocata dalla corallità generica della globalizzazione, è per il pensatore cubano una piaga drammatica che appiattisce la capacità di viaggiare realmente il mondo e la vita cogliendo le infinite sollecitazioni al cambiamento e alla generatività culturale.

Alla globalizzazione possono certamente collegarsi aspetti positivi, come l'allargamento dei fenomeni di mobilità costruttiva e degli orizzonti culturali, la perdita del potere autoreferenziale degli stati-nazione e delle entità culturali criptiche ed ermeticamente chiuse, il cosmopolitismo autentico di chi non si sposta per estraniarsi dal mondo e che in tal modo può favorire la sprovincializzazione e l'incontro con culture altre. Tuttavia non si può non denunciare l'enorme concentrazione di potere gestito da una maggioranza vincente (quella che governa la "globalizzazione tecnologica") e il numero crescente dei perdenti, degli emarginati, dei disperati. È evidente che la dialettica vincente-perdente non aggrava soltanto gli squilibri e le ingiustizie sul piano dell'economia, ma rischia di imporre la dittatura di una "globalizzazione culturale" che si fonda sull'egemonico trionfo del pensiero unico, che schiaccia e annulla le diversità, instaura un'omogeneizzazione identitaria di bassa qualità, che tuttavia produce nei singoli e nei gruppi conseguenze di sradicamento-frustrazione oppure, in taluni casi e contesti, reazioni aggressive di tipo fondamentalistico.

L'atopia è anche favorita dalla disgregazione che, provocata dai processi di globalizzazione, avviene tra i "luoghi affettivi" e il "luoghi fisico-geografici ed economici".

Un tempo la forza unificante del senso di appartenenza ad un proprio villaggio, ad un proprio gruppo ben definito, faceva coincidere unitariamente gli spazi fisico-geografico-economico-affettivi: i legami affettivi e interpersonali si costituivano e si rinforzavano proprio lì, in un luogo ben definito. La globalizzazione si sostiene sulla *virtualizzazione* crescente delle relazioni economiche, che si organizzano in una sfera sempre più ampia e impersonale, e va di pari passo con la *deterritorializzazione*

Atto I.

(perdita del luogo fisico), con il distanziamento affettivo dai propri contesti di vita e l'ulteriore disgregazione delle relazioni interpersonali e sociali.

Il rapporto con il "luogo" assume in vari casi forme problematiche, a volte perfino patologiche. Forme che possono anche essere lette come reazioni a quanto finora detto sulla spersonalizzazione all'interno dei processi di globalizzazione. Va letta in questo modo, ad esempio, la tentazione di rifugiarsi all'interno di una propria comunità identitaria arroccata, incrementando in modo distorto lo spazio di quell'"*autoctonia*" – che si fonda indubbiamente anche su elementi positivi – su cui si sofferma il grande storico delle religioni Mircea Eliade (1976, p. 190; Milan, 2015):

Anche negli europei di oggi sopravvive il sentimento oscuro di una solidarietà mistica con la terra natale, da non confondere con il sentimento profano dell'amor di patria o per la provincia, né con l'ammirazione per il paesaggio familiare o con la venerazione per gli antenati sepolti da generazioni attorno alle chiese dei villaggi. È ben altro: è l'esperienza mistica dell'*autoctonia*, il sentimento profondo di essere stati generati dalla terra allo stesso modo in cui la terra ha dato origine, con una fertilità inesauribile, a rocce, alberi, fiumi e fiori. Proprio in questo senso si deve comprendere l'*autoctonia*: il sentirsi gente del luogo, un sentimento di struttura cosmica che supera di molto la solidarietà familiare e ancestrale.

L'*autoctonia* è un sentimento giustificabile, legato al naturale bisogno di appartenenza. Quando tuttavia la residenza fisica ed esistenziale viene fissata entro confini difensivi cristallizzati e impermeabili, pietrificando l'identità soggettiva e ingigantendo sentimenti di paura e di aggressività nei riguardi degli "altri", l'*autoctonia* si trasforma in patologia, in *mixofobia*, l'uomo non abita ma si nasconde.

È quanto denuncia anche Roger Bastide (1990, pp. 13-14), evidenziando la contraddizione insita nel viaggiare restando comunque chiusi e impermeabili:

Gli individui tendono a radicarsi in un territorio, a baricarsi dietro i muri di una casa, a distinguere i 'propri' dagli 'altri' [...] la storia del mondo è quella di un restringersi progressivo dei rapporti umani, soprattutto da qualche secolo in qua. Ma oggi, con il progresso dei mezzi di trasporto e delle tecniche d'informazione, l'universo si è bruscamente rimpicciolito; le distanze hanno cessato di essere un ostacolo ai contatti tra gli uomini più diversi [...]. Si potrebbe sperare che questo moltiplicarsi degli incontri e dei contatti faccia approdare finalmente al trionfo della fraternità mondiale, al sentimento della nostra unità, della nostra responsabilità comune. Ed invece approfittiamo di questi contatti con un atteggiamento squadrato da una mentalità da compartimenti stagno. E anche quando viaggiamo, portiamo nei nostri bagagli i nostri pregiudizi, le nostre ignoranze, le nostre difficoltà ad uscire da noi stessi.

Il bisogno di appartenenza può perciò fissarsi nel senso della "resistenza culturale" indisponibile all'incontro o di nell'esaltazione di un'autoctonia patologica nella sua frequente incapacità di sconfinamento, di esplorazione ulteriore nella direzione di incontri altri, di rivisitazione critica del proprio territorio.

Concetti simili sono stati ribaditi dalla filosofa Michela Marzano (2008, p. 174), docente all'Università René Descartes di Parigi, che, riflettendo sulle conseguenze della paura, stigmatizza l'assurdità di comportamenti pseudo-difensivi che recludono l'uomo contemporaneo:

In un mondo globale, dove si celebra la fine delle frontiere, alcune 'superclassi' possono ormai abitare, lavorare e viaggiare in zone protette senza mai essere in contatto con il resto della popolazione del mondo, in particolare con le persone più svantaggiate. Come si potrebbe sperare che questi privilegiati avessero coscienza di appartenere alla stessa umanità? [...] Lontano dagli occhi, lontano dal cuore [...]. Certo, questo trinceramento è un modo per vincere la paura degli altri, ma il risul-

Atto I.

tato è spesso opposto a quello cercato. Invece di proteggere, le barriere cristallizzano le differenze, favoriscono il ripiegamento su se stessi e instillano una paura sempre nuova: la paura porta a credere che il nemico sia dappertutto, innominabile e pericoloso, e che qualunque mezzo sia idoneo per difendersene [...]. Circondandosi di mura, i residenti della zona diventano essi stessi gli artefici del proprio imprigionamento. La presenza di un muro, in fondo, serve a rinforzare la paura dell'altro, poiché si materializza e consacra la separazione dagli altri.

È in questa prospettiva che, come verificiamo costantemente in questi anni, le insistenti retoriche della sicurezza fomentano l'ecologia delle paure, l'autosegregazione, le esperienze patologiche di fissazione a un luogo-prigione. Allora si innalzano muri, si mettono in campo tutti i possibili strumenti di separazione, di interdizione nella nostra urbanistica esistenziale, sociale, culturale. Diventiamo vittime di quella che Steven Flusty (1997, pp. 48-52) in un noto scritto definisce *Building Paranoia* e che, seppure in altre accezioni, viene sintetizzata con l'acronimo NIMBY (“*not in my back yard*”: fate tutto quello che volete, ma “*non nel mio cortile*”). Innalziamo il *limite-muro* che tante volte racchiude il nostro io, ma anche i nostri gruppi, le nostre identità culturali, religiose in recinti ermetici, in zone impermeabili. Le asfittiche residenze del settarismo. Ci rintaniamo in loculi iperprotettivi, murati in spazi che comunque sono disumanizzanti.

Quasi per una forma di opposizione a tali fenomeni viene ancora proposta l'ormai antica idea germinata proprio nel cuore del nostro continente e mai del tutto sopita: quella dell'*uomo cosmopolita*, un'idea suggestiva ma – come già abbiamo notato – non esente da ambiguità. Da un lato, il cosiddetto “cosmopolita” (“colui che abita il mondo”) può apparire una mera astrazione, un'illusione teorica che ha cominciato a prendere piede quando, più di due secoli fa, l'ottimismo della dea ragione spiava la strada alla conoscenza del mondo concepito come campo d'azione e di progresso continuo e senza limiti. In tale pro-

spettiva, che ora appare sia ingenua sia presuntuosa, il “cosmopolita” può assumere le sembianze di un individualista eccentrico e supponente, che si gloria di amare e possedere il mondo, spesso dal chiuso della propria camera, altre volte come effettivo viaggiatore ed esploratore dei continenti – ma all’interno dell’asettica e aristocratica appartenenza ad un mondo esclusivo, riservato più a protagonisti dell’immaginazione letteraria (come Julius Verne) che a esseri umani concreti e, per così dire, “terra terra”. Il cosmopolita rischia di definirsi “cittadino del mondo”, essendo tuttavia incapace di essere “cittadino di se stesso”, “cittadino terra-terra”, “cittadino del suo villaggio reale”: è il “cosmopolita avulso”, protagonista di una “fuga dal mondo” che induce a dire “abito il mondo” essendo tuttavia “abitante del nulla”, del tutto incapace di sentire la naturale forza dell’*autoctonia*, il legame di amore riconoscente con la propria terra, con la propria gente concreta.

C’è anche il rischio, per altro verso, sempre all’interno di questa ansia di possedere il mondo fagocitandolo, che il cosmopolitismo si trasformi in *colonialismo*. La storia del nostro continente, anzi del mondo, è una vasta rassegna di viaggi di conquista, in base alla visione del pianeta come “territorio da incorporare”: si è “cittadini del mondo” in quanto, abili interpreti di quella strategia che Bauman definisce “fagica”, lo si assimila conquistandolo e divorandone le risorse. All’interno, evidentemente, di una relazionalità di tipo *up-down*, vincente-perdente.

Conseguenze di questa strategia dell’incorporazione fagica o dell’espulsione sono anche, per altro verso, dei *non-luoghi* del tutto peculiari, quelli assegnati ai rifugiati, agli esclusi. Il clandestino – colui che è nascosto alla luce del sole – è doppiamente destinato al *non-luogo* e ad essere *non-persona*: è il risultato di una cancellazione identitaria effettuata attraverso una serie di subdoli sbandamenti semantici che, introducendo pericolosi sillogismi, inducono a vedere l’altro come straniero, immigrato, clandestino, delinquente.

Possiamo perciò pensare a una strana, duplice e diversissima categoria di non-luoghi: quelli della sovrabbondanza e

Atto I.

quelli dei nullatenenti. In entrambi i casi è tutt'altro che semplice sapere dov'è l'identità.

Suggerimenti interessanti sulla tematica del rapporto con il "luogo" arrivano anche dall'opera di Arjun Appadurai (2012, pp. 72 ss.) , importante antropologo statunitense di origine indiana, per il quale nella nostra *modernità in polvere*, che vede sia la crescente pervasività dei media sia la facilitazione delle migrazioni individuali e collettive, risulta di fondamentale importanza il ruolo dell'*immaginazione*, vista come elemento costitutivo della soggettività moderna, che consente all'uomo della globalizzazione, molto più che in passato, di concepire scenari, volti, persone, percorsi esistenziali fortemente diversi da quelli abituali, mai incontrati. Il nostro luogo è "spazio di immaginazione".

Grazie a questo arricchito repertorio immaginativo, si può mantenere il senso intimo dell'autoctonia, un legame con il luogo di partenza spesso deturpato da una fantasia nostalgica, e nel contempo migrare con l'immaginazione, anticipando così in molti casi l'esperienza reale e fisica della migrazione. Un'anticipazione che si fa sollecitazione, incitamento effettivo alla partenza e al viaggio e che, anche se non sempre, ne facilita la realizzazione. L'immaginazione può indurci oggi a percepire noi stessi come soggetti globali ma atipici, facendoci migrare dal locale al globale, dove il nostro non-luogo può essere sia quello chiuso della nostra paura quotidiana sia quello sconfinato della dimensione planetaria.

La crescente interdipendenza planetaria consente così – a livello concreto e di immaginazione – di sposarsi simultaneamente a molti luoghi diversi, separati ma globalmente interconnessi, senza che nessuno di essi riesca a catturare-soddisfare nella sua totalità i molteplici quadri e scenari dell'esistenza quotidiana. L'appartenenza a questa interconnessione atipica, svincolata da qualsiasi forma di autoctonia e di fedeltà monogamica alle proprie radici, può facilmente condurre a una sorta di *poligamia dei luoghi* e a una plurilocalizzazione dei percorsi biografici (Beck, 1999, p. 66; 2003, p. 110). Ne può conseguire una schizofrenia tra relazioni umane e luoghi, tra affetti e dimore: le nuove "lon-

tananze vicine” o “*distant proximities*” (Rosenau, 2003) implicano indipendenza tra geografia e socialità. Si può stare insieme senza abitare lo stesso luogo, come pure si può vivere nella stessa casa senza abitare insieme (Beck, 2012, p. 10).

Non è semplice delineare vantaggi e rischi di questa complessa realtà e di un’immaginazione che, come abbiamo detto tra le righe, può essere *patologica*. *Patologicamente imprigionata*, quando si cristallizza in un’autoctonia senza sconfinamento, senza viaggio, senza mondo. Oppure *patologicamente avulsa* quando, ubriaca di vagabondaggio in un cosmopolitismo senza incontro e senza attenzione, essa si riduce a spostamenti eterei e aproblematici, trascinando l’essere umano ad essere un *paparazzo*, un mero collezionista di immagini e panoramiche superficiali e non un cercatore di senso capace davvero di incontrare se stesso, l’altro, il mondo.

La despazializzazione identitaria, con la proliferazione dei luoghi eterei, provoca la genesi di identità multiple, telematiche, interconnesse e cablate, la cui essenza è l’inconsistenza. L’indifferenza degli anonimi. Luoghi anonimi, esseri umani anonimi.

In ultima analisi, l’uomo post-moderno locale-territoriale e nel contempo *translocale* e *deterritorializzato*, è sempre più l’*uomo qua e là*, l’*uomo everywhere*, l’*uomo dovunque*, vale a dire l’*uomo in nessun luogo*, il *nowhereman*, perciò l’*uomo-chiunque*: l’*uomo-nessuno*.

Come denunciava profeticamente Martin Heidegger, “il *Si* [...] è il *nessuno* a cui ogni Esserci è già sempre abbandonato nell’indifferenza dell’essere-assieme” (2017, p. 160).

Questa patria dei *nessuno*, questa *rete niemandica* (*niemand* = nessuno, in Heidegger) è atopìa, è un non-luogo “privo di misura” e “fuori misura”, smisurato e inafferrabile, senza vicinato e senza lontananza, senza dimora e senza viaggio.

Va da sé che, al riguardo, si fa davvero importante il compito dell’educazione per assegnare il giusto valore, in rapporto alla relazione con il “luogo”, alle prospettive della “*responsabilità sociale*” vista anche nella dimensione del *transnazionalismo* all’interno dell’odierno scenario di interdipendenza planetaria.

Atto I.

Per quanto attiene, invece, alla navigazione nella magmatica fluidità di internet, questa si configura con influenza crescente come reticolato-trappola che – mentre dà l'illusione di spaziare – imprigiona in ragnatele invisibili, eterodirette, in un non-luogo che, come sintetizza benissimo Umberto Pagano (2007, pp. 62-64), può fungere da prigione autoprotettiva e facilitare la fuga da implicazioni relazionali:

Da sempre le due più classiche strategie per fuggire da qualcosa sono state l'allontanarsi in linea retta dalla minaccia, sperando di raggiungere la massima velocità possibile, di lanciarsi come una freccia, fino a scomparire oltre l'orizzonte, e l'insinuarsi in un labirinto di strade aggrovigliate in cui si spera di salvarsi perdendosi. La prima strategia consiste nella rapidità, nel tentativo di contrarre il tempo, la seconda in una moltiplicazione cronotopica, in una proliferazione di spazio in cui il tempo finisce per ripiegare su se stesso. La rete le condensa entrambe.

Sono tematiche sulle quali si muove anche la ricerca dello studioso bielorusso Evgenij Morozov (2011), noto esperto dei nuovi media e dei loro effetti sulle persone e sulla società in genere, che al riguardo esprime da tempo posizioni assai critiche e quasi sempre in controtendenza. Egli denuncia l'inibizione della creatività umana connessa all'*internet-centrismo* (così definisce questa forma strisciante di dipendenza) e al *cyber-utopianismo* (l'incapacità di cogliere il lato "più oscuro" e manipolatorio di Internet), con ripercussioni assai pericolose: ci troviamo di fronte a un potente strumento di sorveglianza di massa, di repressione politica e di diffusione della propaganda nazionalista, uno strumento che sicuramente incide sullo sviluppo degli atteggiamenti democratici e antitotalitaristici. Accanto all'elogio delle enormi potenzialità offerte dalle nuove tecnologie, specialmente quando si tratti di eseguire azioni secondo linee predisposte e modalità di trasmissione preorganizzate – azioni che diventano comunque preponderanti –, Morozov mette a nudo i limiti intrinseci della rete e delle tecnologie in

genere circa la possibilità di elaborare interventi creativi, sofisticati, complessi, realmente trasformativi. La frequente e superficiale presunzione di onnipotenza assegnata all’“innovazione” rischia di travisare l’autentico significato della “socialità” umana, perfino dell’“amicizia” (ridotta a una questione di quantità): un uso distorto dei social-media banalizza a tal punto le relazioni umane da trasformarli in veri e propri separatori sociali.

La tematica è di scottante attualità nell’ *era della post-verità*, già prevista da George Orwell in *1984*, romanzo distopico che rappresenta efficacemente l’inesorabile distorsione della realtà e della storia da parte del regime dominante (*Socing*), capace di trafficare come veritieri slogan paradossali (“*La guerra è pace. La libertà è schiavitù. L’ignoranza è forza*”): “Tutto svaniva nella nebbia. Il passato veniva cancellato, la cancellazione dimenticata, e la menzogna diventava realtà” (Orwell, 2015, p. 79).

Sappiamo che, oggi più che mai, la *post-verità* è spesso *verità dei post*, che la comunicazione politica è *bolla mediatica*, l’informazione si trasforma in *fake news*, la carta d’identità e il successo personale sono definiti dalla *web reputation*, la conversazione diventa facilmente *hate speech*, “discorso d’odio”. L’*hate speech* – come riporta la *Raccomandazione* (97) 20 del Comitato dei ministri del Consiglio d’Europa (30 ottobre 1997) riguarda “tutte le forme di incitamento o giustificazione dell’odio razziale, xenofobia, antisemitismo, antislamismo, antigitanismo, discriminazione verso minoranze e immigrati sorrette da etnocentrismo o nazionalismo aggressivo”. Come afferma Stefano Pasta in “Razzismi 2.0” (2018, p. 197), tale dimensione digitalizzata dell’esistenza è carica di conseguenze nella costruzione identitaria dei “nativi digitali” e impone adeguate risposte pedagogiche:

Si apre qui un grande campo educativo, ancora più importante della denuncia o della ‘rimozione’ dei contenuti offensivi. I cittadini digitali devono essere formati (e formarsi da sé) come agenti morali capaci di soggettività critica, attraverso un counter speech che non è

Atto I.

l'opposto simmetrico dell'hate speech, ma consiste nella ricerca dell'assunzione di responsabilità personale.

• **L'uomo *ucronico***

Se l'odierno reticolato esistenziale è *atopìa*, cioè l'abitare il *non-luogo distopico*, che non è certo il *non-luogo utopico* del desiderio e della speranza, d'altra parte esso è anche *ucronìa*, un *non-tempo* che vive in un'eterna presentificazione.

L'universo atopico uccide anche il tempo, comprime la storia nella temporalità fuggente del momento e in una virtualità che aliena. Qui, insieme all'annientamento dello spazio, viene sovvertita anche la categoria del tempo, ora occupato dal compulsivo e ossessivo accumulo di dati, di immagini, di parole. Nulla a che vedere con la dignità della tradizionale narrazione e con una logica e temporale concatenazione delle argomentazioni: l'imperversare incontrollato di dati, di informazioni sovrapposte, di congetture improvvisate spinge il navigatore nel naufragio linguistico e culturale, nel mare ucronico del non-tempo, il mare sconfinato del chiacchiericcio mediatico: un mare appiattito, senza profondità e senza altezza, che comunque costringe a navigare dando l'impressione di liberare così dai vincoli del tempo, dai porti stabili della terraferma e della socialità autentica e, in ultima analisi, dalla mortalità. In un tempo senza tempo le parole navigano senza significato.

Nella medesima prospettiva, e riprendendo il discorso lasciato poche righe indietro, dobbiamo considerare attentamente la tematica-sfida attualissima dei *social-network* (*facebook*, *twitter*, *instagram*, *snapchat* e altri), che in pochi anni hanno contribuito a disgregare tradizionali e consolidate modalità di gestione del tempo e di aggregazione sociale, configurandosi – soprattutto per il mondo giovanile – come nuovi veicoli di comunicazione e di contatto con amici (anche il concetto di “amicizia” in quest'ambito è assai mutato). Com'è evidente, assistiamo a una crescente e quasi irresistibile ascesa della *vita virtuale* – con forte possibilità di alienazione/sconnessione dalla vita reale. *Vita virtuale* che include in una specie di non-tempo, di

“ucronìa” (dal greco *au-cronos*): un tempo che paradossalmente sembra non-esserci, sfuggirci di mano, anche se chiede di essere *sempre iperconnessi* configurandosi comunque come *zapping frantumante* che spezza la dimensione *temporalità*, fatta di creativa articolazione *passato-presente-futuro*, e ci rende artefici e abitanti dell’*epoca dell’interruzione e della frantumazione*. Potremmo dire che, come la realtà dei *non-luoghi* (Marc Augé, 2009) rischia di trasformare l’essere umano in *non-persona*, incapace di abitare lo spazio, perciò in *nowhere man*, così la realtà del *non-tempo*, dell’“ucronìa”, può ridurlo a *nowhen man*, a uomo “ucronico” incapace di abitare il tempo.

Sarcastico è, al riguardo, il commento di Umberto Eco:

I social media danno diritto di parola a legioni di imbecilli che prima parlavano solo al bar dopo un bicchiere di vino, senza danneggiare la collettività. Venivano subito messi a tacere, mentre ora hanno lo stesso diritto di parola di un premio Nobel. È l’invasione degli imbecilli.¹

Per il suo paradossale sganciamento dalla radicale ed equilibrata appartenenza al tempo, il cittadino del ventunesimo secolo mette in mostra, metaforicamente, la fulminea velocità della lepre della tecnologia ma si comporta e si relazione come una tartaruga dell’etica, proprio come un “imbecille” analfabeta rispetto ai rischi che le odierne tecnologie presentano. “Imbecille”, senza il sostegno di un fondamento valoriale che offra consistenza all’itinerario esistenziale quotidiano.

L’esperienza ucronica finisce per scardinare l’unitaria dialettica *passato-presente-futuro* per cui si opera oggi grazie agli apprendimenti di ieri e alla spinta del domani che chiama.

In ossequio alla *presentificazione*² onnicomprensiva e superficiale, il passato viene dimenticato, trascurato o rimosso. La

1 (Pubblicato in “*La Stampa*”, 10/06/2015, con riferimenti alla *lectio* di Umberto Eco in occasione della *laurea honoris causa* in “*Comunicazione e Cultura dei media*” conferitagli dall’Università di Torino).

Atto I.

memoria viene perduta o, al massimo, sostituita da un nostalgismo che sradica dalla propria storia reale. Ne parla Lash (1992, pp. 17-21):

Vivere il presente è l'ossessione dominante -vivere per se stessi, non per i predecessori o per i posteri. Stiamo perdendo rapidamente il senso della continuità storica, il senso di appartenenza ad una successione di generazioni che affonda le sue radici nel passato e si proietta nel futuro. È la perdita del senso del tempo storico – in particolare, il lento dissolversi di qualsiasi serio interesse per la posterità – [...] La gente oggi non aspira alla sollevazione personale, e tanto meno al ritorno ad una primitiva età dell'oro, ma alla sensazione, alla illusione momentanea di benessere personale, di salute fisica e di tranquillità psichica.

Il futuro si fa ambito dell'immaginario avulso, nel vasto corredo dei parti di una fantasia eterea, e non si misura affatto con la concretezza del reale: ammaliati dagli orizzonti del possibile, si può facilmente incorrere nella sconnessione tra mondo del possibile immaginato e mondo dell'esperienza tangibile, e tale *cortocircuito* diventa stabile e frustrante.

La riduzione dell'autentica tensione utopica, basata sul principio-speranza, può favorire la concentrazione narcisistica e l'egocentrica sensazione di essere al centro non solo del proprio loculo esistenziale limitato ma anche dell'attenzione altrui: sulla spinta di un' *immaginazione distorta e vicaria*, l'uomo ucronico si percepisce come unico e speciale protagonista del palcoscenico di fronte ad un *pubblico immaginario*, pienamente interessato alle sue vicende e alla sua *presunzione di onnipotenza*: a questa *favola personale*, spesso sostenuta dall'*illusione di invulnerabilità*, conseguono *comportamenti a rischio*. Ma queste favole portano, dopo momenti di irreale esaltazione, al senso del fallimento e, in ultima analisi, alla frustrazione esistenziale favorita dalla circolarità viziosa *illusione di vulnerabilità – comportamenti rischiosi – disillusione*.

Altre volte, si attua un'opera di vera e propria *rimozione del*

futuro, ed è strano che questo avvenga sempre più spesso nell'età giovanile, quella particolarmente chiamata a immaginare creativamente, a proporre, a costruire su basi solide un domani per sé e per gli altri.

La temporalità, insomma, subisce una frantumazione e l'unico frammento che resta, ingigantito a dismisura, è un presente sterile, all'interno del quale tutto viene inglobato e risolto. La virtualità prende il posto della realtà. Ma resta l'essere umano? Restano le relazioni autentiche?

L'impressione è che all'onnipotenza del presente corrisponda, paradossalmente, una drammatica assenza: quella dell'essere umano.

1.1.3 *Il tempo dei muri*

È evidente che di tale disorientamento identitario risente fortemente la città – la convivenza sociale – anch'essa in preda ad una sonnolenza trasversale: non bastano le insinuazioni materiali in altezza e in profondità a dotarla di un'architettura antropologica capace di rispondere alle autentiche esigenze dell'umanità odierna, ai suoi ritmi interni e non ai forzati meccanismi di una produttività artificiale.

Anzi, la città odierna è spesso attraversata da paure, vecchie e soprattutto “nuove”, in taluni casi giustificate, quasi sempre indotte, sovradimensionate e favorite da problemi di coesione sociale che enfatizzano le difficoltà e le esorcizzano praticando superficiali strategie di evitamento, aggravando in tal modo il problema: non è costruendo muri materiali psicologici culturali che si appianano le asperità relazionali e sociali! Viene in mente la strategia delle costruzioni sotterranee, delle vie invisibili di difesa, dei bunker della paura. Ne parla con ampiezza di esemplificazioni Steven Flusty (1997, pp. 48-52) quando denuncia – facendo uso di idee-chiave come la già citata “*building paranoia*”, la “*proliferation of interdictory space*”, la “*protective strategy*” – il boom delle costruzioni di difesa, separazione, interdizione sempre più presenti nelle città odierne: riferimenti ad un trend

urbanistico che è comunque esplicita conseguenza di un trend psicologico-culturale basato sul “*taking care of one’s own*”, sull’arrangiarsi e difendersi da soli. La riflessione su queste anomalie antropologiche deve partire da lontano, da radici spesso nascoste e che meritano uno scandaglio interpretativo.

Sono senza dubbio numerosi gli elementi di natura macroscopica che oggi investono la qualità della nostra convivenza, le dinamiche del rapporto io-altro e le caricano di significati e di problemi nuovi.

L’attuale fase storica, che nella prospettiva delle relazioni internazionali possiamo definire del “dopo-muro”, essendo ancora relativamente vicina la mitica data del 1989, induce ad immaginare un nuovo ordine nei rapporti, da quelli macroscopici a quelli socioculturali e interpersonali. Molto dovrebbe essere cambiato, essendosi quasi improvvisamente aperte le porte a una impreveduta creatività nei rapporti a livello-mondo. Ma è anche vero che, a millennio iniziato, la transizione che viviamo porta con sé una malinconia diffusa, più disillusione che delusione: il “lungo duello” tra blocchi contrapposti sembra ormai un lontano ricordo, e la rinnovata fluidità delle relazioni internazionali può prefigurare percorsi inediti ed esiti imprevedibili, tuttavia un diffuso senso di inefficienza antropologica sedimenta un grigio presentimento di “*naufragio*”.

In tale situazione può riemergere il desiderio di equilibri perduti, per quanto contraddittori: si può perfino percepire un panico imprevisto per il *mancato arrivo dei barbari*. Torna in mente *Il deserto dei tartari* (Buzzati, 2016) e quell’eterna necessità di autodefinire se stessi solo in relazione alla presenza, reale, minacciata o imminente di un nemico cui opporsi. E torna in mente le battute finali della bellissima poesia, *Aspettando i barbari*, di Kostantinos Kavafis (Risi, Dalmati, 1992):

“*Come faremo adesso senza i barbari? Dopotutto, quella gente era una soluzione*”.

Nello scenario attuale si insinuano perciò il “rimpianto del nemico” e la sensazione che l’instabilità e l’incertezza, a livello planetario, sostituiscano l’ormai lontana guerra fredda: si moltiplicano i focolai di crisi, si rompono tradizionali modelli di re-

lazioni sociali, di legami intergenerazionali, si individuano nuovi nemici, si manifestano nuove forme di competizione, veri “scontri di civiltà” (Huntington, 1966) – di cui l’11 settembre 2001, con l’attacco terroristico alle Twin Towers di New York, sembra immagine e metafora, una specie di iniziale big-bang distruttivo, da cui tanti fenomeni successivi si sono sviluppati proliferando in modo ingovernabile: si palesa dovunque, a livello macro e micro, una società che, come sostiene Hobbsawm, assomiglia ad un “assemblaggio di individui egocentrici tra loro separati” (1997, pp. 27-30). Oltretutto, la frantumazione culturale connessa ai fenomeni migratori planetari rinforza ulteriormente il sentimento di perdita e di disagio: “Le vecchie mappe e carte che hanno guidato gli esseri umani, singolarmente e collettivamente, nel loro viaggio attraverso la vita non raffigurano più il paesaggio nel quale ci muoviamo, né il mare sul quale stiamo navigando. Un mondo in cui non sappiamo dove il nostro viaggio ci condurrà e neppure dove dovrebbe condurci”. Si profila così il pericolo di architettare approdi sostitutivi e di individuare qua e là dei nemici vicari da eleggere ad oggetto dell’aggressività individuale e collettiva. Il primo candidato a subire questa attribuzione di identità, questa stigmatizzazione, è lo *straniero*: colui che proviene da una terra altra, da una cultura altra, che non sono la nostra terra, la nostra cultura; colui che spesso è di altra religione, che presenta una pelle e tratti somatici di altro colore e con altre caratteristiche. In tanti modi lo “straniero” si presenta oggi come “altro” particolarmente diverso: di lui è facile focalizzare e accentuare, spesso impropriamente, le peculiarità che lo differenziano da noi, che marcano la distanza che da esso ci separa e che si pongono pertanto come problemi, difficoltà, attriti.

Sappiamo bene che oggi più che mai, per il moltiplicarsi dei flussi migratori, l’irruzione dell’“altro” – dello straniero, dell’immigrato – nella nostra quotidianità è un dato frequente, anzi dovremmo dire “strutturale”: un fenomeno accompagnato da percezioni, da atteggiamenti, da sentimenti complessi e difficilmente sondabili. È indubbio che questa “irruzione”, sovente interpretata come un’indebita intrusione, problematizza la

Atto I.

nostra esistenza e ci sottopone ad una sfida epocale: l'“altro” provoca spesso paure, pregiudizi, atteggiamenti di difesa e di offesa. Di conseguenza, si moltiplicano forme più o meno conclamate di aggressività e di rifiuto.

Riprendendo Bauman (2001a, p. 117), egli evidenzia con acutezza vari aspetti di questo difficile incontro, che spesso è un vero “disincontro”.

Lo straniero sollecita e incrementa il senso di “incertezza” che già contraddistingue la condizione esistenziale odierna.

Stranieri uguale mancanza di chiarezza: non si può sapere con certezza quello che essi faranno, come risponderanno a determinate azioni; non si può dire se siano amici o nemici, e dunque non li si può guardare se non con sospetto.

L'“altro”, in quanto “sconosciuto”, giustifica l'insorgere di un' *incertezza esistenziale* che si somma, come in un circolo vizioso, alle già consolidate forme di *paura ambientale* – come la definisce Bauman (2001a, p. 111) – che contaminano l'uomo d'oggi.

Si mette così in moto una serie di congegni di difesa/offesa del nostro territorio, fisico e psicologico. L'io innalza le sue barriere difensive, le sue *muraglie cinesi* (Ebner, 1998, p. 357), e chiude la porta di casa. Rendere inaccessibile la propria dimora, questo è uno dei compiti e dei problemi oggi più angoscianti.

Tornando a Steven Flusty, la sua *building paranoia* dipende proprio dalla patologica e crescente “paura dell'altro”, dalla spasmodica ricerca della “sicurezza dell'isolamento”, che in molte aree metropolitane innalza strutture protettive, “spazi di interdizione” che in realtà contribuiscono alla ormai definitiva disintegrazione di quei luoghi sociali tradizionalmente destinati allo “stare insieme” e al “condividere” molte esperienze di vita, senza i quali è però più difficile affrontare le questioni di identità e di relazione.

Si moltiplicano le “recinzioni”, i “divieti di accesso”, gli “attenti al cane”, gli arroccamenti, le fortificazioni, gli steccati, le insegne di “proprietà privata”, i territori impraticabili, quelli riser-

vati e quelli ghettizzati, gli spazi dei *Vip* e quelli dei *senza dimora*.

Si tratta di interdizioni fisiche e culturali connesse alla distinzione di Bauman tra “turisti” e “vagabondi” (2001, pp. 103-104):

I turisti stanno in un luogo o si muovono come vogliono. Abbandonano un porto quando nuove opportunità, non ancora sperimentate, chiamano altrove. I vagabondi sanno che non staranno a lungo in un posto, per quanto possa loro piacere, perché dovunque si fermano non sono accolti con entusiasmo. I turisti si muovono perché trovano che il mondo alla loro portata (globale) è irresistibilmente attraente, i vagabondi si muovono perché trovano che il mondo alla loro portata (locale) è inospitale, fino ai limiti della sopportazione. I turisti viaggiano perché lo vogliono; i vagabondi perché non hanno altra scelta sopportabile. I vagabondi sono, si potrebbe dire, turisti involontari; ma dire turista è una contraddizione in termini. Anche se la strategia del turista può essere una necessità in un mondo segnato da mura che si spostano e da strade mobili, la libertà di scelta è la carne e il sangue del turista. Toglietela, e vedrete allora svanire l'attrazione, la poesia e, invero, la vivibilità stessa della sua vita [...]. Luce verde per i turisti, rosso per i vagabondi.

In vari altri modi, più o meno eleganti, più o meno governati da normative e da politiche vigenti, tali interdizioni ritagliano le zone ad accesso consentito o vietato:

Gli stranieri – gli ‘altri’, le persone ‘diverse da noi’ – possono essere confinati in certi quartieri, in modo da poterli aggirare e ignorare; possono essere loro assegnati certi lavori e servizi che si esplicano solo in luoghi e tempi chiaramente definiti; e possono essere altrimenti tenuti separati, a una distanza di sicurezza dal flusso della vita normale, quotidiana (Bauman, 2001a, p. 117).

Atto I.

È allora evidente che il problema della “fortificazione”, dell’“inaccessibilità”, della “distanza di sicurezza” sollevato dal fatto che lo straniero bussa alla porta di casa, si collega direttamente alla metafora della *dimora sicura* e alla *percezione dello straniero come nemico*.

Per analogia, vengono in mente le dimore della paura, le “città sotterranee”. Ne abbiamo esempi a tutte le latitudini.

Nella regione della Cappadocia (Turchia orientale) c'è la città di Derinkuyu, importante meta di turismo. Per caso nel 1963, in occasione dei lavori di ristrutturazione della propria casa, un abitante del luogo ha abbattuto un muro e con massimo stupore ha scoperto che da lì si apriva la via di passaggio a una vera e propria rete underground. Nel sottosuolo, a 85 metri di profondità, si trova una città sepolta, con circa 600 accessi esterni nascosti nei giardini delle abitazioni esterne, con vie, camere, cantine, refettori, luoghi di culto, scale verticali lungo quattro piani. Ogni piano è fornito di canali di ventilazione (circa 15.000 complessivamente) e di pozzi d'acqua. Meraviglia delle meraviglie, porte girevoli pesantissime ruotano attorno a perni simili a macine, così ben funzionanti che una sola persona basta a chiuderle (senza possibilità di aprirle dall'altra parte). Non è certo un luogo di soggiorno costante: è una città vicaria presumibilmente edificata intorno all' 800 a.C. dai Frigi per garantire un'invisibile via di fuga e di protezione. Una città che assume le paure collettive e le moltiplica, ponendosi come alternativa di vita segreta ma sempre disponibile. Città del sottosuolo che diventa rappresentazione della città reale, al punto che la compresenza e lo scambio delle rispettive cornici appaiono davvero possibili.

Sorprende ancora di più che esista, in questo caso a Belfast (Irlanda), un cimitero con un lungo “muro sotterraneo” – il “*sunken wall*”, il “muro sprofondato” – che non serve a separare i vivi ma ad assicurare luoghi di segregazione per i morti: cattolici da una parte, protestanti dall'altra. In superficie una grossa barriera fatta di pietre scure emerge solo a tratti dall'erba e dai sassi, ma fa ben intuire le reali dimensioni del muro profondo e di quegli spazi che obbediscono allo sconcertante pro-

gramma di tenere imprigionate perfino le anime, ognuna dalla sua parte. Il cimitero dovrebbe essere luogo di pace perpetua. Quello di Belfast è perpetua testimonianza della diffidenza e dell'ostilità: non assegna al tempo il compito di rimarginare le ferite ma quello di mantenerle aperte e di inasprirle. I vivi possono viaggiare e spesso superano o abbattono le muraglie esterne. Ma i morti, possono smantellare quelle che li imprigionano? E quanti sono, a tutte le latitudini, i vivi che in realtà sono morti, privi di qualsiasi protagonismo costruttivo, sepolti pressoché definitivamente nei loculi dell'incomunicabilità affettiva e culturale?

Si tratta di esperienze sconcertanti, che enfatizzano il senso delle separazioni e delle paure: c'è comunque chi, come Bauman (2005), denuncia che tali strutture di interdizione, psico-culturali più che fisiche, sono ben presenti anche in superficie e, in molti ambiti, sembrano espandersi e moltiplicarsi.

Bauman stesso attribuisce tante forme di "apprensione e paura" all'eterna diffidenza nei riguardi degli stranieri, soprattutto dei "nuovi tipi di stranieri, mai visti prima, e quindi presumibilmente 'non addomesticati' e 'selvaggi', portatori di minacce prima d'ora sconosciute". Forme di paura che danno vita ad un vero e proprio circolo vizioso: "La prima reazione istintiva è quella di ritirarsi in minifortezze chiamate *gated communities*, chiudendo a doppia mandata le porte; subito dopo sorge la richiesta di espellere gli "alieni", e in questo ogni sorta di demagoghi hanno un'occasione di successo". E il circolo può continuare e rinforzarsi. Soltanto l'educazione, per Bauman (2012, p. 103), potrebbe "fare molto per contribuire a rompere questo nodo gordiano".

1.1.4 *Il tempo del vuoto*

Alla fine del presente capitolo risulta più semplice comprendere il titolo che gli è stato assegnato e che parla di "palcoscenico vuoto", non certo con il significato attribuito al concetto dalle avanguardie artistico-teatrali, qualche decina di anni fa, per le

Atto I.

quali proprio l'assenza di ostacoli e distrazioni poteva consentire la relazionalità diretta tra attori-persone nello scenario condiviso: il "palcoscenico vuoto", nel nostro caso, indica invece l'assenza dell'attore umano in un contesto che, paradossalmente, può essere anche stracarico di cose. Questa parola-rappresentativa, il "vuoto", che richiama perciò il senso di un'orfanezza esistenziale pesante, pare sintetizzare al meglio i quadri che si sono succeduti e che sono stati dedicati all'"aridità", all'atopia, all'ucronia, al proliferare dei muri che separano, a tutte queste rappresentazioni – e reali condizioni – che fanno dell'odierno scenario umano un palcoscenico senza attori, proprio perché l'essere umano – chiamato a essere l'attore per eccellenza – sembra nascondersi dietro le quinte, definitivamente dormiente.

L'autore che ha dato questo nome-sintesi a tali problematiche è Gilles Lipovetsky, con l'importante libro intitolato, appunto, *"L'era del vuoto"*. Il sottotitolo è chiaramente indicativo: *"Saggi sull'individualismo contemporaneo"*. Il vuoto è, paradossalmente, il nome che viene assegnato alla pienezza dell'io, a un tempo che, configurandosi come "seconda rivoluzione individualistica", ha elevato l'individuo a "valore cardine", promuovendo il "passaggio dall'individualismo 'limitato' all'individualismo 'totale'", legittimando il diritto-dovere a un edonismo solipsistico che legittima lo sganciamento definitivo dal sociale: "la società moderna è la società in cui regna l'indifferenza di massa" (2016, pp. 10-15).

La figura tragica che rappresenta questa situazione è un "deserto che guadagna terreno" e che invade silenziosamente la quotidianità:

Un deserto paradossale, senza catastrofe, senza tragedia né vertigine, che ha smesso di identificarsi con il nulla o con la morte [...]: un disimpegno di massa che trasforma il corpo sociale in corpo esangue (p. 39).

In realtà, si tratta del "deserto dell'indifferenza".

Ciò che Lipovetsky evidenzia come specifica caratteristica di questo deserto è il fatto che è del tutto inedito, sfugge alle

tradizionali categorie nichilistiche o apocalittiche, cariche di inquietudini, di angoscia, di pessimismo cosmico. Ora sembra prevalere un senso di pura indifferenza, dove l'effimero superficiale non lascia spazio a dimensioni alte e profonde, dove tutto assume le connotazioni della banalità:

Dio è morto, le grandi finalità si spengono, ma tutti se ne fregano: ecco la bella notizia, ecco il limite della diagnosi di Nietzsche nei confronti dell'oscuramento europeo. Il vuoto di senso, lo sfascio degli ideali non hanno portato con sé, come ci si poteva aspettare, maggiore angoscia, maggiore assurdità, maggior pessimismo (pp. 40-41).

Nel non-luogo che sta dovunque è l'apatia di massa, la nostra bulimia di sensazioni che in realtà non compensa l'abisso di senso aperto dal deserto etico, dalla morte di Dio.

Il nostro tempo, allora, è *"età della glisse"*, età del windsurf, dello skate-board, del deltaplano, tutte immagini di una sportività leggera, senza agganci solidi, senza seri ancoraggi etici, essenziali, emotivi. Ed è strano, e per molti versi nuovo e specifico, che questa ipertrofia narcisistica dell'ego non implichi una "depoliticizzazione in senso stretto", ma una *"psicologizzazione del sociale"*, perché tutto questo si accompagna alla diffusione di associazioni, gruppi di mutuo aiuto, di 'reti situazionali' che sono comunque espressioni del narcisismo collettivo degli 'identici': "siamo tutti disc-jockey, presentatori e animatori [...] investiti da un fiotto di musiche, di frasi frammentarie, di interviste, di confidenze, di 'prese di parola' culturali" (pp. 16-17).

In questa "diserzione sociale" a soccombere è soprattutto la relazione verso l'Altro che "scompare senza clamore":

La libertà, alla stregua della guerra, ha propagato il deserto, l'assoluta estraneità nei confronti altrui. Così si giunge alla fine del deserto; già disintegrato e separato, ciascuno diventa agente attivo del deserto, lo amplia e lo scava, incapace com'è di 'vivere' (p. 53).

Atto I.

Le conseguenze, secondo Lipovetsky, sono evidenti soprattutto nel mondo dell'educazione, dove in pochi anni il prestigio, l'autorità, la comunicazione degli insegnanti sono dissacrati, banalizzati, parificati ai media, annientati dall'apatia pedagogica generalizzata, da un'attenzione distratta e da disinvoltato scetticismo nei confronti di ogni aspetto del sapere. La scuola "assomiglia non tanto a una caserma quanto a un deserto": "è un corpo mummificato e quello insegnante è un corpo stanco, incapace di insufflarvi nuova vita" (p. 43).

Anche l'analisi disincantata di Bauman su "come cambia la nostra esperienza" evidenzia molteplici elementi di cui si compone la fenomenologia di una vita sociale solo apparentemente piena, ma realmente vuota, sempre più costituita da "individui sempre più individualizzati" (2001a, p. 21), nella quale risulta sempre più difficile darsi la mano e costruire legami solidali che diano consistenza al vivere insieme.

L'individuo arroccato nella sua sfera narcisistica, "collezionista di sensazioni" intrapsichiche più che cercatore di incontri, indotto a confondere libertà con indifferenza, vittima di un'incertezza che sollecita l'introversione e il ritiro, vede l'altro come ostacolo indesiderato e il legame interpersonale – con gli attriti, le difficoltà, il dolore che in ogni caso procura – come un peso difficilmente tollerabile. È incapace di stare nella relazione, di offrire attenzione, continuità, stabilità, fedeltà. La modalità della "fuga" è quella che più facilmente viene assunta, anche perché l'abitudine prevalente è quella di "correre" e non quella di "sostare".

La velocità di movimento, e in particolare la velocità con cui si sfugge prima di essere chiamati a rispondere delle proprie malefatte, è al giorno d'oggi la tecnica di potere più popolare (Bauman, 2001a, p. 20).

Soprattutto gli individui rivestiti della supponenza indebitamente provocata dal potere, "i potenti del nostro tempo", tendono – per Bauman – a non impelagarsi nelle responsabilità implicate da legami duraturi e da patti "finché morte non ci separi":

Essi hanno innalzato al rango di valori supremi gli attributi della mobilità e della flessibilità, del viaggiare leggeri, dell'adattamento istantaneo, della continua reincarnazione.

Non c'è spazio per il consolidamento dei rapporti: "basta col lungo termine" è lo slogan implicito che contrassegna il rapporto con l'altro e che, come scrive Richard Sennett nel suo *L'uomo flessibile*, "corrode la fiducia, la lealtà e la dedizione reciproca (2000, p. 18 e pp. 61-62).

Preferibili sono le relazioni occasionali, gli incontri che non implicino costanza, continuità, tensione al miglioramento: la temporalità, che caratterizza e fonda i rapporti autentici, significativi, in particolare quelli educativi, viene soppiantata dalla frammentarietà e dalla presentificazione che esalta l'attimo fuggente vissuto egocentricamente e misconosce il vincolo che dovrebbe interconnettere passato-presente-futuro. L'interprete di questa nuova identità è l'individuo-narciso "adatto ad un mondo in cui l'arte di dimenticare è una risorsa egualmente, se non più, importante dell'arte di ricordare, in cui dimenticare più che imparare è la condizione dell'idoneità costante" (Bauman, 2001a, p. 116); è l'individuo pirandelliano i cui legami tra sono frazionati in incontri sequenziali, la cui identità si manifesta in un susseguirsi continuo di maschere indossate, la cui biografia si costruisce su una serie di microepisodi che la memoria cancella nello spazio di un attimo, lasciando un inesorabile senso di vuoto.

Come tutte le cose, le identità umane – le immagini di sé – si frantumano in gallerie di istantanee ognuna delle quali deve evocare, veicolare ed esprimere il proprio significato, nella maggior parte dei casi senza alcun riferimento ad altre istantanee (*Ibidem*).

In ultima analisi, il programma rivoluzionario, il vero comandamento del narciso odierno, di questo re del vuoto, si riduce a questo slogan, riportato da Lipovetsky (2016, p. 60): *'to love myself enough so that I do not need another to make me*

Atto I.

happy' (“amarmi tanto da non aver bisogno di un'altra persona per essere felice”).

Non è facile invertire la tendenza, rivitalizzare il “palcoscenico vuoto”, dare una dimora all'essere umano “senza casa”. Com'è possibile risvegliarlo dal sonno?

Scena 1.2. Feritoie nel buio

*“There is a crack, a crack in everything.
That's how the light gets in”
“C'è una crepa in ogni cosa. Ed è da lì che entra la luce”.*
(Leonard Cohen, Anthem)

Passiamo in questo capitolo a un quadro successivo: apriamo finalmente il sipario, quello che rappresenta il risveglio dal sonno, la possibilità di riprendere il cammino dell'umanizzazione e di ridare vitalità e presenza a quel palcoscenico finora definito “vuoto” e che può invece diventare ambito identitario, dimora abitata, luogo di incontro autentico. Si tratta di un risveglio che implica inquietudine attiva, fondata contestazione del reale, speranza e impegno di ricostruzione: energie da rimettere in campo per uscire dalla stasi esistenziale e culturale e per ritrovare la via – e perciò la pedagogia – per passare dalla notte al giorno ed essere proposta antropologica credibile ed efficace per il “cambiamento d'epoca” che stiamo vivendo. Il primo passo è quello di scoprire elementi costruttivi anche in zone esistenziali impensabili, perché perfino le ferite possono essere benefiche. Attraverso una crepa, può passare la luce.

1.2.1 *L'oltre-nero*

Ritorniamo all'immagine di Ulisse-svegliatore, capace di risvegliare all'umanità i compagni dormienti e disumanizzati: è chiaro che essa si addice perfettamente all'educazione, alla “funzione svegliatrice”, al compito maieutico di “umanizzazione”.

L'educazione propone infatti una strategia alternativa: andare "ad occhi aperti" cercando sempre, nel presente del proprio passo e oltre, un'epifania individuale e collettiva che non può che stagliarsi all'orizzonte senza mai essere del tutto raggiunta. Il senso di sazietà sarebbe infatti improvvisto, contrario all'atavica e ontologica fame di "conoscenza" e di "virtù" propria dell'essere umano. È la strategia antropologica degli "spazi aperti", che rifiuta patologiche clausure esistenziali e culturali e ama il viaggio, la ricerca, lo sconfinamento, l'altrove.

Non è facile proporre questa alternativa a contesti "anestetizzati", dove la curiosità esistenziale è dormiente o si affida ad affabulazioni oniriche, agli scenari di una virtualità avulsa. È davvero necessario uno "svegliatore notturno" simile a quello che più di cent'anni fa, nel suo romanzo autobiografico *Un uomo finito*, Giovanni Papini invocava con le seguenti parole, non senza aver prima affermato che "ogni uomo ha bisogno, per vivere, di non crederci totalmente inutile":

In un mondo dove tutti pensano soltanto a mangiare e a far quattrini, a divertirsi e a comandare, è necessario che vi sia ogni tanto uno che rinfreschi la visione delle cose, che faccia sentire lo straordinario nelle cose ordinarie, il mistero nella banalità, la bellezza nella spazzatura. In mezzo a una casta larghissima e potentissima di schiavi dell'opinione e della tradizione, di pedanti parassiti e sofisticati, di predicatori delle vecchie leggende, di carcerieri di prigioni moralistiche e mistiche, di papagalli pertinaci di tutte le antiche norme sociali e di tutti i luoghi comuni, è necessario uno svegliatore notturno, una guardia dalla pura intelligenza, uno zappatore di buoni muscoli, un incendiario di buona volontà che bruci e smantelli per dar posto alla luce delle piazze, agli alberi della riconquistata libertà, alle costruzioni future (Papini, 2011, p 89).

Sappiamo bene quanto sia difficile inquietare le coscienze e facilitare il passaggio dall'anestetizzazione-addormentamento-sonno profondo alla fase di veglia. Infatti, per giungere al risve-

Atto I.

glio dobbiamo spesso affrontare e superare quello che possiamo definire *stato ipnopompico* – quando cioè il cervello si trova in uno stadio di paralisi intermedia tra sonno e veglia e si può avere la sensazione di precipitare nel vuoto, o simile, e il sogno può estendersi alla fase di veglia: è una transizione complessa, difficile e inquietante, nella quale è possibile avvinghiarsi alla “paralisi del sonno” e, proprio quando la notte dovrebbe lasciarsi vincere dal giorno, impedire all’alba di mostrarsi e bloccarsi nell’angosciante oscurità del *pavor nocturnus*.

Quale strategia di risveglio, quale arte maieutica può aiutarci a superare la fase notturna? Come per altre occasioni, ci viene in aiuto una perla di sapienza, espressa in questo caso da un aforisma ebraico:

Un vecchio rabbino chiedeva qual è il momento preciso del passaggio dalla notte al giorno.

– Quando si può distinguere da lontano un cane da un agnello?

No, disse il rabbino.

– Quando si distingue un dattero da un fico?

No, no rispose.

– Ma allora, in che momento?

Quando guardi il volto di un qualsiasi essere umano, e tu vi riconosci tuo fratello e tua sorella. Solo allora si alza il giorno.

Altrimenti, resta la notte nel tuo cuore.

(In *Sidic*, 3/1992, p.12)

Che cosa consente l’oltrepassamento della notte? Qual è la zona limite da valicare per giungere alla luce? L’antico aforisma ebraico presenta questa domanda di un rabbino saggio, alla quale i presenti danno risposte superficiali e sbagliate. La risposta giusta, che il saggio saprà dare, è tutt’altro che facile e scontata.

Passare dalla notte al giorno è una questione che riguarda il mondo dell’educazione, in un tempo che consegna agli educatori molti motivi notturni, elementi di crisi che siamo tentati di

evitare, a volte chiudendo gli occhi, come se questo artificio potesse realmente proteggerci dall'oscurità del contesto.

All'uomo d'oggi servono strumenti interpretativi ed esistenziali raffinati, quell'*intelligenza delle cose umane* che ha consentito al saggio protagonista dell'apologo, di vincere l'iniziale disorientamento, la paura che oscura la giusta visione della realtà, e di aprire l'uscio di casa alla ricerca autentica e all'incontro con l'alterità.

Questo perché la *notte non va fuggita*, ma incontrata, esplorata e compresa: essa può nascondere, come una perla preziosa sotto terra, un segreto, un significato, un appello, una risposta alle nostre inquietudini². Può farci incontrare esperienze ancora inusitate, parole nuove, un nuovo linguaggio, a volte "il primo linguaggio per una nuova serie di esperienze" (Nietzsche, 1978, p. 54). La notte può essere il luogo metaforico dell'ospitalità autentica, la figura ontologica di quello stupore, aperto all'alterità e al mistero, che non si ferma al già visto, all'acquisito, al misurabile, ma è disponibilità alla vera ricerca e all'indagine creativa.

La crisi esistenziale odierna, che trova espressioni nelle quotidiane paure, nelle chiusure, nelle ostinazioni a rintanarsi in cantucci rassicuranti, è anche favorita dall'esaltazione di quel "sapere diurno" e di quei "valori diurni" che riducono il reale al visibile, al trasparente, al misurabile, allo sperimentato. Bisognerebbe avere il coraggio e l'intelligenza di non fermarsi impauriti quando la luce declina, alla soglia della notte, ma – accogliendo la sollecitazione di Heidegger (1997, p. 6) – di *spingere lo sguardo* oltre il limite dell'oscurità:

- 2 Si possono trovare qui affinità con alcune proposte dello "yoga interiore" di Sri Aurobindo Ghose (1872-1950), uno tra i più importanti filosofi e maestri spirituali dell'India moderna, per il quale è importante l'idea della "*salita*" che, se da un lato porta la luce nelle profondità di se stessi, dall'altro apre anche a tutto l'orrore dell'umanità. Chi ha iniziato questa traversata identitaria/educativa non può tornare indietro, deve avanzare a piccoli passi, a volte illuminato, a volte preso dal terrore, fino ad essere vicino alla disperazione (Cfr. Aurobindo, 1988).

Atto I.

In questo tempo, nel cuore dell'assenza di prospettive, si incomincia ad avvertire la possibilità di una visione che per sussistere deve poter spingere lo sguardo ancora più lontano.

“*Mea nox obscurum non habet!*” – è un noto motto attribuito a San Lorenzo Martire – “La mia notte non conosce oscurità!”. È un invito a non separare indebitamente luce e buio, a non innalzare interdizioni tra il giorno e la notte, a comprendere che, come sostiene Jan Patočka (2008, pp. 146-153), primo firmatario di *Charta 77* nell'allora Cecoslovacchia, “la Notte non è un nulla, ma appartiene a ciò che è”. E se, da un lato, essa è “l'apertura verso ciò che fa vacillare”, dall'altro è proprio la coraggiosa disponibilità a percorrere sentieri impervi, come la “solidarietà tra gli scampati” dalle dinamiche della guerra, che introduce a orizzonti nuovi, a incontri con noi stessi e con l'Altro meno scontati e stereotipati, a esperienze esistenziali più ricche, profonde, liberanti.

Notte e giorno si implicano reciprocamente. Ogni notte segnala un giorno e prelude a un'alba. Ma bisogna andare “*oltre il nero*”.

È quanto propone con il linguaggio dell'arte il pittore Pierre Soulages con i suoi quadri, indubbiamente neri ma che aprono ad un “altro nero”. Ne parla così Touraine (2012, pp. 143-144):

Bisogna attraversare il muro del nero e scoprire i riflessi della luce che si formano sulle creste della pittura nera che ricopre la tela... Il quadro emana una luce che conquista chi lo guarda. Lasciamo il mondo degli oggetti... e entriamo in quello delle immagini, delle rappresentazioni e delle evocazioni che cambiano a ogni istante, in funzione della posizione dello stesso quadro e del movimento che compie chi lo guarda situandosi davanti all'opera. È in un mondo di soggettività e non più di oggettività che siamo entrati. Non è quello che osserviamo quando crolla lo spazio sociale, quando cresce davanti a noi l'immagine di una catastrofe che ci getta nel nero e che possiamo superare solo lasciando che si crei in noi

questo mondo al di là del nero, e quello delle ombre e delle luci vettrici di pace o di paura, di libertà o di chiusura? Quello che chiamo soggetto non è quindi lo sguardo creatore di senso, di fronte al non senso che impongono le crisi, la disoccupazione, il totalitarismo o il terrorismo? Di fronte al nero che soffoca la luce e il colore, l'oltre-nero libera la coscienza del soggetto separandola da tutte le sue forme sociali.

Anche un quadro “notturno” può presentare feritoie-ponte che alludono alla luce. Perfino il quadro di una vita desolata (pensiamo a certi capolavori di Salvador Dalì, come “*Il volto della guerra*”) può introdurci ad altro, lasciar trasparire elementi di generatività. Sono considerazioni, suggerite anche dall'incredibile attitudine creativa dell'arte (e degli artisti), che inducono a porci alcune domande: che ne è della dimensione dell'interiorità e della spiritualità, per secoli al centro della riflessione filosofica, religiosa e delle scienze umane in genere? Si può uscire dagli spazi gretti e passare da un'antropologia dell'aridità, che sembra definire la nostra modernità, a un'*antropologia della speranza*, a un'antropologia della rivitalizzazione?

Una suggestiva pagina dell'Antico Testamento offre un quadro efficace della possibile metamorfosi dal deserto al rifiorire della vita. È la scena delle “ossa aride”, descritta da Ezechiele (37: 1-10).

C'è un luogo desolato, abbandonato, una valle piena di ossa: un deserto nel quale tempo prima era infuriata una battaglia, ora spoglio, brullo, con il colore monotono del deserto, della sabbia, il bianco sporco ed il giallo unto di infinite ossa rinsecchite, prive di midollo, di sangue, di energia vitale.

Al profeta, all'essere umano, viene rivolta dall'alto una domanda: queste ossa possono rivivere?

Comincia poi ad attuarsi la promessa:

Ecco, io faccio entrare in voi lo Spirito e voi rivivrete; metterò su di voi i nervi e farò crescere su di voi la carne, su di voi stenderò la pelle, infonderò in voi lo Spirito e rivivrete.

Atto I.

E le ossa riacquistano vita, sono di nuovo uomini, si alzano in piedi, sono un esercito grande, grandissimo. Tutto, al di là delle apparenze, è mosso però da una metamorfosi interiore, radicale e profondissima, una promessa che riguarda ciascuno:

Vi darò un cuore nuovo e metterò dentro di voi uno spirito nuovo; toglierò dal vostro corpo il cuore di pietra, e vi darò un cuore di carne (Ezechiele 36: 26).

L'aridità trasversale, la crisi rappresentata da stratificazioni di scheletri inerti, viene superata dal passaggio dalla fredda materialità della pietra alla calda spiritualità del cuore che batte e che fa nuovamente circolare la vita.

In altri modi ne parla Martin Buber quando insiste sull'orfanezza antropologica ed esistenziale figlia della nostra «epoca senza dimora» e sulla conseguente necessità di travalicare il mondo soffocante della cosalità, l'onnipotenza dell'Esso: saper oltrepassare la superficie delle cose e delle persone, pure ridotte a oggetto, per imboccare un'importantissima via di fuga, una vera e propria "intuizione", che etimologicamente allude all'"andare al tu" ma che in realtà è via per ritornare autenticamente a se stessi. Buber la chiamerà – come vedremo più dettagliatamente in avanti – "fantasia reale": non una fantasia avulsa, una mera "favola personale" (come viene definita in ambito psichiatrico) cioè di evasione dalla pesantezza della vita, bensì un accesso all'intimità delle cose che è possibile proprio andando *al di là delle cose attraverso le cose*, incontrando la loro realtà più reale: un accesso che si può sperimentare nella normalità della quotidianità, quando lo sguardo si fa attento, capace di cogliere ciò che spesso è invisibile agli occhi. E si matura così una familiarità con il sacro che dà senso al nostro percorso.

Torna in mente una suggestiva pagina autobiografica del teologo-filosofo Leonard Boff (1982, pp. 6-7). Parla di una "brocca".

C'è una brocca di alluminio. Di quello antico, buono e lucente. Il manico è rotto. Ma le conferisce un aspetto

di antichità. Vi hanno bevuto gli undici figli da piccoli a grandi. Essa ha accompagnato la famiglia nei molti traslochi. Dalla campagna al villaggio. Dal villaggio alla città. Dalla città alla metropoli. Ci furono nascite. Ci furono morti. Prese parte a tutto. Venne sempre con noi. È la continuità del mistero della vita nelle diversità delle situazioni di vita e di morte. Essa rimane. Sempre lucente e antica. Credo che quando entrò in casa doveva essere già vecchia. Di quella vecchiaia che è giovinezza perché genera la vita. Pezzo centrale della cucina.

Ogni volta che si beve da lei non si beve acqua. Ma la freschezza, la dolcezza, la familiarità, la storia familiare, la reminiscenza del bimbo avido che sazia la sete. Potrebbe essere una qualunque acqua. In questa brocca, è sempre fresca e buona. In casa tutti quelli che si dissetano bevono da questa brocca. Come in un rito tutti esclamano: com'è bello bere da questa brocca! Com'è buona qui l'acqua! E si tratta dell'acqua che, secondo i giornali, viene inquinata. Viene dal fiume sudicio della città. Piena di cloro. Ma per via della brocca l'acqua diventa buona, salubre, fresca e dolce.

Il figlio ritorna. Ha girato il mondo. Ha studiato. Arriva. Bacia la madre.

[...] “Mamma, ho sete! Voglio bere dalla vecchia brocca!”. [...] Non per saziare la sete del corpo. Questa, tante acque la saziano. Ma la sete dell'archetipo familiare, la sete dei penati paterni, la sete fraterna, archeologica, delle radici da dove viene la linfa della vita umana. Questa sete soltanto la brocca la può saziare. Beve una prima brocca. Avidamente. Termina con un lungo sospiro, come chi si è tuffato e ritorna in superficie. Poi ne beve un'altra. Lentamente. È per gustare il mistero che la brocca contiene e significa.

Attraverso l'umile materialità di una brocca, che include memorie e attese, si può attingere ad un mondo che va “oltre”, ad altri orizzonti, ad altre intuizioni, ad altre comprensioni. Si spalanca un infinito, un mare di significati e di provocazioni. Per spiare il mistero l'intima spiritualità del mondo, delle cose, di noi stessi abbiamo bisogno di questa sorgente, di questa ma-

Atto I.

ieutica capace di percorrere le stratificazioni apparenti e resistenti dell'empirico e di svelare capitali invisibili, mondi nascosti, tesori dimenticati sotto la coltre di un'esteriorità patinata. Abbiamo bisogno di sfidare il buio, di percorrere attimi ed epoche notturne, dando senso perfino all'incedere dell'oscurità più nera, per cogliere finalmente l'irrompere di un raggio di luce capace di illuminare quel tempo morto e di far esplodere il giorno.

Abbiamo bisogno di attingere a qualcosa di eccedente rispetto al consolidato recinto della razionalità, del risaputo e dell'abitudinario, consapevoli che “anche il muro più spesso ha crepe sottilissime attraverso le quali si infiltra il mistero” (Florenskij, 2009, p. 243). Grandi artisti ci ricordano l'intima necessità di questo “sguardo”, di questo desiderio che consente di oltrepassare “la siepe” di leopardiana memoria, per tentare di accedere ad altri orizzonti, fino “all'ultimo orizzonte”, dove il dialogo con l'infinito sa regalare alla nostra navigazione il senso di un naufragio salvifico e dolce, tutt'altro che pauroso e distruttivo.

Di quest'acqua, di questo mare abbiamo tutti bisogno, e non c'è età del tutto dissetata, che giustifichi soste, rifiuti o indifferenza rispetto a questo nutrimento esistenziale.

Può essere l'educazione – come indica l'eterna metafora dell'educatore-giardiniere – la via per risvegliare le energie individuali e collettive? Come semi piantati in un giardino arido, le risorse delle persone attendono, per “crescere”, chi sappia innaffiare e rassodare al punto giusto il terreno. Ci vuole però la creatività della “testardaggine” che, quando tutto sembra sterile e bloccato, ancora spera e crede nella generatività della cura autentica, dell'amore responsabile, della fedeltà al compito.

1.2.2 Aridità e fioritura. Esilio e speranza

Il grande regista Andrej Tarkovskij, all'inizio del film “Sacrificio”, presenta la leggenda dell'albero inaridito. Racconta di un monaco che ogni giorno esce con un carico speciale e ripete un

itinerario solo apparentemente ingenuo e improduttivo: passo dopo passo, secchio dopo secchio, con un andirivieni continuo, porta l'acqua sulla montagna e inaffia un albero inaridito, credendo senza ombra di dubbio nella necessità di fare questo, senza abbandonare neppure per un istante la fiducia nella forza miracolosa della sua fede. Alla fine, vede il miracolo: una mattina i rami dell'albero si rianimano e si coprono di foglie.

“Ma questo è forse un miracolo? È soltanto la verità!” – scrive Tarkovskij (1995, p. 212): è la verità che si fa strada quando si insegue con fede un ideale, un sogno, compiendo i piccoli difficili passi di ogni giorno perché il nostro albero inaridito possa fiorire e “crescere”.

Il transito in questa zona-limite, di passaggio notte-giorno, è un transito-speranza: una tematica cara a Maria Zambrano (1904-1991), importante pensatrice spagnola, che soprattutto nel suo *Persona e democrazia* definisce la sua preoccupazione per un'epoca, la nostra, nella quale “non c'è crisi, ma un *sensu di abbandono*, più forte che mai” (2000, p. 2). Proprio da qui, tuttavia, dall'apparente definitività del tramonto, dal desolante *sensu di abbandono* e una morte imminente, è possibile risvegliare un movimento contrario, simile alla *speranza*, nella convinzione che la luce dell'alba balugina anche nella crisi più buia ed è più forte di ogni oscurità. Si può prendere atto della *condizione oscura* ma bisogna “che non si perda il mistero dell'esistenza nuda nelle tenebre” (Ferrucci, 1995, p. 139 e pp. 151-157): questa *lotta* tra ombra e luce, tra notte e giorno, può rivelarci il misterioso *patto* che li unisce.

In fondo, ricorda Maria Zambrano (1988, pp. 29-31 e p. 38) tutta la storia “è una specie di aurora ripetuta ma non compiuta, dischiusa al futuro” e noi uomini dobbiamo sfidare l'oscurità e, attraverso una “rivelazione progressiva”, mettere in atto “l'azione umana per eccellenza” che è “scoprire una via, aprirla, tracciarla”, sapendo efficacemente convertire la *speranza* in *volontà* e in *azione*: la storia, insomma, è un susseguirsi di “soglie”, di situazioni-limite che implicano impegno e lotta: è necessario abitarle!

Si tratta di una sfida antropologica vera e propria, perché “il conflitto più minaccioso di tutti è quello che proviene da una

Atto I.

società non ancora sufficientemente umanizzata, non adatta a che l'uomo prosegua la sua alba interminabile". Nel complesso parto da *un'epoca notturna* – che ci vede ancora avvinghiati a scenari ormai improponibili – a *un'epoca nuova*, è implicata una maieutica del risveglio e della speranza:

Qualcosa se ne è andato per sempre, adesso è questione di tornare a nascere, di far nascere nuovamente l'uomo d'occidente in una luce pura e rivelatrice, che dissipi come in un'alba gloriosa e senza nome ciò che è andato perduto [...]. Non bisogna disperare che si ripeta il fiat lux, una fede che attraversi una delle notti del mondo più buie che abbiamo mai viste.

Il riferimento a Maria Zambrano ci consente di riprendere l'idea di *naufragio* e di rivelarne nuovi risvolti creativi. Riconoscendo al riguardo l'apporto del suo maestro Ortega y Grasset, la filosofa spagnola sostiene che proprio la situazione di naufragio, che mette l'essere umano a diretto contatto con la morte costringendolo anche ad abbandonare "*in extremis*" l'imbarcazione alla quale era avvinghiato, lo induce a nuotare con le proprie braccia, ad uscire dall'autosufficienza, a sentirsi bisognoso di aiuto e, in ultima analisi, a trovare l'autenticità (M. Zambrano, *Note di un metodo*, Filema, Napoli 2003, p. 38).

Il commento di Silvano Zucal, nel suo intenso "*Maria Zambrano. Il dono della Parola*" (2009, p. 40), è assai significativo:

Ancora una volta il vero pensiero ha dunque per Zambrano la sua genesi nell'oscurità, in quello stato sognante sui generis che è proprio l'esser sommersi, disperatamente bisognosi di aiuto come quando si sta naufragando e la scialuppa del pensiero che ci salva non è più frutto di un'iniziativa nostra, marcata dal protagonismo dell'io, ma è solo dono d'altri.

Anche la condizione dell'*esiliato* assomiglia alla condizione del naufrago in un'imbarcazione che nel mare in tempesta sta per essere sommersa. L'esiliato sperimenta uno sradicamento tragico, la perdita del proprio luogo fisico e geografico

Non avere un posto nel mondo, né geografico, né sociale, né politico [...] né ontologico. Non essere nessuno, nemmeno un mendico: non essere nulla [...]. Aver smesso di essere tutto per mantenersi nel punto privo di qualsiasi appoggio, perdersi nel fondo della storia, anche della propria, per trovarsi un giorno, in un solo istante, a galleggiare su tutte (Zambrano, 1992, p. 36).

Grave risulta soprattutto la perdita del proprio centro interiore: è qui, nell'orfanezza della patria assente, che si genera il "sogno creatore", l'orizzonte utopico della speranza.

Se la storia è qualcosa di più di una serie di catastrofi, bisogna imparare a sognare [...]. S'impara a sognare approfittando del vuoto che lascia la consumazione della tragedia, la solitudine e anche l'abbandono in cui resta chi è abbandonato in essa (Zambrano, 2016, pp. 9 ss.).

È paradossale renderci conto che lo spazio che fa rifiorire la vita sia proprio il vuoto radicale dell'abbandono e dell'implacabile orfanezza che sperimenta l'esiliato: il progressivo annientamento simile a una *dis-nascita* (*desnacer*), che riporta alla nuda povertà del neonato, alla decostruzione di ogni impalcatura identitaria, è la condizione per il manifestarsi dell'autentica generatività.

In questa prospettiva, Maria Zambrano – che per 45 anni ha vissuto il dramma dell'esilio - vede la solitudine dei senza patria, che è condizione esistenziale prima che politica, come "*beatitudine*", al punto da farle dire "*amo il mio esilio*": la condizione umana del "senza dimora", dove imperano invece i fallimenti relazionali, le guerre, le povertà di ogni genere, spalanca il desiderio di un "altrove", e la "*beatitudine*" autentica sta nel camminare (*Ibidem*).

In ultima analisi, come suggerisce Bauman (2001, p. 8), è necessario "mettere in discussione le premesse apparentemente indiscutibili del nostro modo di vivere", quelle che prevalentemente si fondano sull'autocentrato dell'io nella sua "prigione solitaria" e sulla conseguente svalutazione dell'alterità:

Atto I.

sono premesse che contribuiscono ad oscurare e a caricare di disagio il vivere individuale e sociale; ci rendono vittime – riprendendo il concetto di Fernet-Betancourt – di un “*analfabetismo contestuale*” che ci impedisce di percorrere, abitare e comprendere realmente il mondo, in quanto la parziale prospettiva di partenza – di tipo egologico – riduce enormemente l’angolatura di illuminazione di se stessi, degli altri, della realtà.

È perciò necessario e urgente, a partire dall’indispensabile compito pedagogico di contestare ciò che è “indegno”, recuperare o scrivere *ex novo* un’antropologia capace di risvegliare e rinsaldare i legami autentici tra gli esseri umani, dando ragione alle attese dei singoli e delle società.

1.2.3 *Transito indignazione-impegno*

Chi ha strettamente coniugato in prospettiva pedagogica *indignazione-speranza-impegno* è stato il pedagogista brasiliano Paulo Freire (1921-1997)³.

Freire sostiene che ad ogni latitudine si sviluppano varie esperienze di oppressione, di negazione dell’umanità, “il potere invisibile dell’addomesticamento alienante capace di un’efficienza straordinaria”, la “burocratizzazione della mente”, uno “stato raffinato di estraniamento, di ‘autodimissioni’”, una sorta di “conformismo dell’individuo, di accomodamento” (Freire, 2004, pp. 88-91). L’errore fondamentale sta nel subire la realtà in modo rassegnato e superstizioso, come mera “fatalità”: guardare “ai fatti come a qualcosa di già consumato, come a qualcosa che è successo perché doveva succedere”, alla “storia come determinismo e non come possibilità”. La libertà e la dignità dell’essere umano vengono svendute a basso prezzo agli incantesimi e alle suggestioni del mercato. Il tempo viene “de-

3 Questa parte di testo recupera ampi riferimenti da G. Milan, “L’educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire”, in *Studium Educationis*, 1, 2008, pp. 43-69.

problematizzato”, per cui “il domani diventa perpetuazione dell’oggi”: “non c’è più spazio per la scelta, ma soltanto per potersi accomodare in modo disciplinato a quel che già c’è o che verrà”. L’odierna “globalizzazione”, ad esempio, potrebbe essere recepita e vissuta – denuncia Freire – come “destino”, di fronte al quale restarsene “impotenti”, accettando la strategia antipedagogica della neutralità, del pilatesco “lavarsene le mani” in un contesto culturale cosificante e alienante, in cui – soltanto per evidenziare una delle frequenti conseguenze – “il corpo delle donne e degli uomini diventa un puro oggetto di spoliamento e di indifferenza”. Così la coscienza si impermeabilizza (“*coscienza intransitiva*”) e l’alienazione trascina al di fuori dei confini dell’umanità. Questa “visione meccanicistica” degli eventi umani si esplica oggi, denuncia Freire, non tanto attraverso relazioni grezze e di facile lettura – che si reggono sul manifesto sopruso – ma attraverso “sostituzioni fantastiche”, veri e propri incantesimi e seduzioni che tuttavia non mutano la natura dell’ingiustizia e della disumanizzazione (Freire, Gadotti, Guimarães, 1995, p. 94).

Uno di tali artifici disumanizzanti è l’“eccesso di ‘razionalità’ nel nostro tempo così altamente tecnologizzato” (Freire, 2004, p. 28): una pseudo-razionalità senz’anima che assolutizza – anche nella prassi educativa – la quantità a scapito della qualità, la “specializzazione esagerata” a scapito del vero sapere (Freire, 1973, p. 109 e p. 119), la produzione meramente materiale e consumistica a scapito dei valori autentici:

“Non si può fare una lettura critica se la si fa come se si andasse ad acquistare all’ingrosso. Leggendo venti, trenta libri” (Freire, 2004, p. 24). La vera comprensione della realtà richiede acutezza critica e attitudine etica a cogliere l’essenziale, non ha certo bisogno della lente distorcitrice della quantità e di una bulimia materialistica del tutto incapace di dare risposte all’intima curiosità dell’essere umano.

Una delle più grandi tragedie dell’uomo moderno, per non dire la maggiore, consiste nel fatto che oggi egli è dominato dalla forza dei miti, guidato dalla pubblicità

Atto I.

organizzata, sia essa ideologica o no, per cui sta rinunciando sempre di più e senza accorgersene alla sua capacità di decidere (Freire, 1973, p. 51).

E ancora:

Assistiamo ogni giorno, dove più, dove meno, in tutte le parti del vasto mondo, allo spettacolo doloroso dell'uomo semplice schiacciato, umiliato e adattato, trasformato in spettatore teleguidato dalla forza dei miti [...] che, rivoltandosi contro di lui, lo distruggono e lo annientano (Freire, 1973, p. 53).

Freire, pertanto, nella sua lucida analisi critica della realtà, passa in rassegna molteplici forme di disumanizzazione e ritrova il diffuso pericolo della passività, del mutismo imposto o assunto per abitudine a vivere terra-terra, del “gregarismo” di chi si conforma al dominio dell'effimero, diventando “zimbello del gioco dei cambiamenti”, vittima di assurde “prescrizioni sociali che gli vengono imposte, ovvero quasi subdolamente offerte in dono”, giungendo perfino a pensare – ad opera di tali sofisticate manipolazioni culturali – “che sia bellissimo essere un rinoceronte”. In altre parole, si tratta sempre di grave distorsione antropologica: l'uomo, “quanto meno si rende conto della sua tragedia, tanto più si trasforma nel rinoceronte di Ionesco”.

Il grave problema connesso a questa metamorfosi alienante sta nella chiusura degli orizzonti, nell'abbassare lo sguardo, nell'assenza delle altezze. La “morte dell'utopia e del sogno” si accompagna, per Freire, alla “morte della storia” (Freire, 2004, p. 91), cui corrisponde la convinzione che “la realtà è questa, e basta” (Freire, 2004, p. 61), che non c'è nulla da fare, che nulla può cambiare. La “rassegnazione di fronte alle offese che ci distruggono”, l'“immobilismo di chi è stato messo a tacere”, “l'elogio all'adeguarsi, inteso come fatalità o destino da cui non si può sfuggire”: tutto questo è per Freire il segno di una multiforme “disumanizzazione” che non riguarda tempi e luoghi lontani ma che investe l'uomo oggi e dovunque.

È allora necessaria una forte risposta di “*indignazione*”, una

Pedagogia da indignação, come attesta il titolo di un libro di Freire: un'accesa critica a quell'etica del mercato che si manifesta nell'economicizzazione della persona, per cui il nostro valore risulta direttamente proporzionale al nostro "potere d'acquisto". Pure in questo caso, l'umanità viene banalizzata e alienata: il trucco della confortevole posizione connessa al mero possesso di beni effimeri e la presunzione di potere che ne deriva non alterano la realtà di fondo.

L'indignazione ha una funzione decostruttivo-critica che, per farsi pedagogica, deve declinarsi in una prospettiva feconda: non può restare meramente distruttiva, ma deve oltrepassare la fase dello sdegno verso la "banalità del male" per farsi speranza, amore concreto, ribellione operativa capace di realizzare cose nuove nel segno del miglioramento e dell'autentica umanizzazione.

L'indignazione conduce Paulo Freire ad una chiara scelta di campo: "Il mio punto di vista è quello dei 'dannati della Terra', quello degli esclusi" (2004, p. 14).

Coerentemente in *Pedagogia degli oppressi* la dedica è indirizzata "agli straccioni nel mondo e a coloro che in essi si riconoscono e così riconoscendosi con loro soffrono e con loro lottano" (1971, p. 37). Il metodo di questa "lotta" è soltanto l'educazione autentica, dialogica, democratica: una prassi la cui vera forza, capace di non tradire la natura dialogica delle relazioni autentiche, sta proprio nell'escludere la violenza.

In nome di niente e nessuno – afferma Freire – accetto azioni terroristiche, dal momento che provocano la morte di innocenti e il senso di insicurezza degli esseri umani (Freire, 2004, p. 14).

Indignarsi di fronte a se stessi – quando ospitiamo in noi l'oppressore – e di fronte alla realtà disumanizzante è quindi per Freire tappa iniziale ed essenziale di un processo che nell'ottica autenticamente pedagogica – libera perciò dalla tentazione dell'odio come pure dalla pratica della violenza e del terrorismo - deve rivestirsi di speranza e assumere decisamente il

Atto I.

compito di invertire la tendenza e di promuovere l'umanizzazione.

Apprendo una parentesi e considerando apporti più vicini nel tempo, ha avuto grande fama e diffusione il pamphlet *Indignatevi!* di Stéphane Hessel (1917-2013), pubblicato originariamente in Francia alla fine del 2010 e diventato in poco tempo un manifesto politico-culturale capace di oltrepassare steccati ideologici e schieramenti politici. Questo combattente ex partigiano e diplomatico, uno degli estensori della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, a 93 anni, due anni prima di morire, ha rivolto specialmente ai giovani un pressante appello a liberarsi dall'apatia rassegnazione di fronte ad una società che esalta il consumismo di massa, la cultura del narcisismo e che di fatto non assegna valore al rispetto dei diritti umani, alle esigenze della democrazia e della pace:

In questo mondo, ci sono cose insopportabili. Ma per vederle dobbiamo guardare bene, cercare. Dico ai giovani: cercate un po', troverete. L'atteggiamento peggiore è l'indifferenza, dire "non posso farci nulla, mi arrangio." Dicendo questo, si perde una componente chiave, quella che ci rende umani. Una componente indispensabile: la facoltà di indignazione e l'impegno che ne consegue [...]. Guardatevi intorno, troverete tutte le tematiche che giustificano la vostra indignazione [...]. Cercate e troverete! (Hessel, 2011, pp. 15-17)

Questo appello ha riscosso l'immediata adesione di milioni di persone, soprattutto giovani: al di là delle manifestazioni che ne sono seguite, non sempre rispettose dell'indicazione di Hessel alla pratica di metodi non violenti, è emersa una diffusa contestazione nei confronti di molte forme del vivere odierno e, di converso, ha cominciato a manifestarsi una decisa inversione di tendenza che dovrebbe assumere la direzione costruttiva dell'educazione.

È interessante notare che al grande vecchio della resistenza francese ha risposto, in breve tempo, un altro grande vecchio (96 anni) della resistenza italiana, Pietro Ingrao, con un libro-

intervista molto pacato ma ugualmente deciso: *“Indignarsi non basta”* (Ingrao, 2011).

Se Hessel ricorda che “il motore della Resistenza era l’indignazione” e che questa va rimessa in azione oggi, Ingrao sostiene invece – a partire da un approccio critico alla realtà (*“Pratica il dubbio ogni volta che l’agire collettivo contrasta col tuo sforzo di essere libero”*) – che la sola indignazione rischia di limitarsi ad un moralismo sterile:

Vedo prevalere una critica morale alla degenerazione dei partiti, alla corruzione e all’affarismo del ceto politico. Ne condivido le ragioni e l’asprezza. Ma l’indignazione non dà conto delle modificazioni sostanziali. La mera denuncia, in qualche modo, le occulta (p. 19).

È necessario un impegno concreto e coerente, non bastano le speculazioni da salotto che si esauriscono nella solita “comfort zone”!

È un’indicazione di percorso che ci riporta a Freire, per il quale la “ribellione come denuncia” deve prendere il posto della passiva rassegnazione: io, essere umano, “ho il diritto di provare collera, di manifestarla, di averla come motivazione per la mia lotta” (Freire, 2004, pp. 61-64). L’educazione comincia proprio qui, dalla consapevolezza che “cambiare è difficile, ma è possibile”, dal desiderio di cercare e di trovare se stessi, in modi sempre nuovi e mai sazi di ricerca.

Anche il pedagogista brasiliano insiste sulla critica al modo in cui troppo spesso abitiamo la realtà, immersi in essa, invischiati in una anomala indistinzione, schiavi di un’interpretazione ingenua, magica, superstiziosa, spesso ereditata dalla cultura dell’immobilismo. Oppure trattiamo della realtà, ne argomentiamo a volte con artificiosa abbondanza di speculazioni, ma non la conosciamo: abbiamo la presunzione di possederla, senza essere in autentica relazione con essa. La realtà è interlocutore vivo e problematico, è sfida, provocazione, sollecitazione: l’uomo è chiamato ad affrontarla “ad occhi aperti [...] accogliendo la sfida drammatica del momento presente” (Freire,

Atto I.

2002, p. 47) e riconoscendo che in tanti modi nel nostro mondo egli rischia di svendere la propria umanità accettando e perfino in qualche caso preferendo quella “disumanizzazione” che esiste in molteplici forse di oppressione, “non solo come ipotesi ontologica, ma anche come realtà storica”.

La “pedagogia degli oppressi” – come ogni autentica pedagogia – può allora fungere proprio da “svegliatore” e agire per la “coscientizzazione” di ogni individuo rispetto alla propria condizione personale e collettiva, indurre ciascuno “ad essere di più”, superando le tentazioni ad “essere di meno”, risvegliando domande fondamentali che mettono in moto meccanismi alternativi:

Gli uomini scoprono di sapere poco di sé, del proprio posto nell’universo, e sono inquieti perché vogliono sapere di più. Del resto, una delle ragioni di questa ricerca è esattamente la coscienza di sapere troppo poco di sé. Quando si riconoscono in questa tragica ignoranza, si pongono come problema a se stessi, indagano, rispondono, e le loro risposte li portano a nuove domande (Freire, 2002, pp. 46-47).

Crediamo che la tematica che tratteremo nelle prossime pagine – l’antropologia del dialogo – possa configurarsi come autentica risposta alle domande che l’essere umano, indignato e inquieto, pone a se stesso e al mondo.

Atto II.

Un fratello alla mia mensa!

Abbiamo indagato su un contesto che si rivela problematico. Abbiamo posto delle questioni. Dobbiamo offrire delle risposte.

Va rimesso in gioco oggi, anche con adeguati adeguamenti antropologico-esistenziali, con “mediazioni” costruttive, quella parte di noi che – rispondendo positivamente alla domanda originaria “*Dove sei, Adamo?*” – ci fa essere “soggetti”, capaci di ritrovare il “senso” innanzitutto in noi stessi e di essere nel contempo “creatori di senso di fronte al non-senso” e di prossimità/centralità per chi sia periferico/escluso. Riprendendo le suggestioni artistiche in prospettiva esistenziale-sociale-culturale-politica, siamo perciò sollecitati ad includere il nero, a scoprirci ricami di luce, ad incontrare e ospitare il lato nascosto di noi stessi e dell’altro, illuminando le aree marginali e rifiutate, i luoghi dell’abbandono: accorgersi, riconoscere, ospitare l’“altro abbandonato”: ecco l’opera, educativa e non solo, di “inclusione” alla quale siamo oggi chiamati per essere all’altezza della nostra vocazione di uomini e di cittadini. Crediamo perciò che la base solida per costruire la nostra *polis*, la cittadinanza attiva e responsabile, sia proprio la formazione della persona interculturale, capace di includere e ospitare chiunque altro: persona aperta, dialogica, con lo sguardo capace di aprirsi a 360°, perciò con una “identità terrestre” (Edgar Morin). Persona-interculturale. Persona-mondo.

I traguardi ai quali oggi dovremmo tendere ci vengono spesso e sorprendentemente indicati da alcuni studiosi illuminati di

Atto II.

area sociologica – attenti più di altri alle lezioni ormai antiche di uno studioso come P.A. Sorokin, che non negava alla sociologia il compito di evidenziare valori e ideali utili alla “ricostruzione dell’umanità” (Milan, 1987-1988).

Tra questi spicca il contributo di Zygmunt Bauman, le cui affermazioni appaiono immediatamente applicabili sul piano pedagogico e che mette in primo piano la necessità di costruire legami significativi a livello interpersonale, sociale, interculturale. Il suo intento è quello di favorire il passaggio dalla molteplicità frammentata alla socialità dialogante:

L’umanità contemporanea parla con molte voci e [...] continuerà a farlo per un tempo lunghissimo. La questione centrale della nostra epoca è come trasformare questa polifonia in armonia e impedirle di degenerare in cacofonia (2001a, p. 22).

Ne emerge una chiara indicazione pragmatica e pedagogica, dato che questa armonia non si ottiene facilmente, con la bacchetta magica: essa “è edificata esclusivamente con la calce e i mattoni degli affetti umani e dell’impegno” (2001a, pp. 123-125).

Compito precipuo è quello di promuovere l’*“unità nella diversità”*: compito arduo, tentato molte volte nel corso della storia, ma presente più spesso nelle dichiarazioni d’intenti che in effettive realizzazioni: tra l’unità e la diversità non è mai esistita una vera e costruttiva reciprocità, perché sempre – e alternativamente – una ha ceduto il passo all’altra secondo una modalità “vincente-perdente”. Rispetto a questo traguardo di emancipazione sociale e interculturale – l’unità nella diversità –, Bauman propone una strategia coerente: “Deporre le armi sospendendo gli scontri di confine combattuti per tenere lontano lo straniero, demolendo i piccoli muri di Berlino eretti quotidianamente per tenere lontane le persone e per separarle”. Nel contempo, invertendo le influenze di una globalizzazione che favorisce l’isolamento solipsistico e la diffusione di modalità esistenziali impersonali e anonime, bisogna farsi consapevoli che “la strada

verso un' *ekklesia* veramente autonoma passa per una popolosa e vibrante *agorà* in cui ogni giorno le persone si incontrino per continuare lo sforzo congiunto di traduzione tra i linguaggi degli interessi privati e del bene pubblico” (2001a, p. 22). È così ci si passa dal “palcoscenico vuoto” al teatro abitato. È così che si possono accendere le luci in sala e dare visibilità, illuminandole, alle nostre vicende.

Scena 2.1 Il riconoscimento dell'altro

Le finalità sociali, culturali e politiche – ma ancor prima pedagogiche – alle quali abbiamo fatto riferimento possono essere perseguite con successo soltanto attraverso la responsabile decisione delle persone, chiamate ad un impegno di natura morale prima ancora che di partecipazione politica. Esse richiamano infatti *all'opzione etica fondamentale*, quella che sola può risolvere radicalmente la questione del rapporto con l'Altro.

Bisogna accedere alla domanda, cruciale per ogni essere umano, rivolta da Dio a Caino: “Dov'è tuo fratello?”. È questa l'intima provocazione che inquieta la coscienza di ogni essere umano e chiede “*Chi è l'Altro per te?*”, “*Chi sei tu per l'Altro?*”. Esistono evidentemente diversi tipi di risposta. In questo drammatico gioco tra domanda e risposta si attua o si nega radicalmente la qualità etica dell'esistenza umana. Da questo primo nodo etico ed esistenziale si sviluppa in un certo modo, più o meno positivo, la trama complessa delle relazioni interpersonali e sociali. Il primo errore interpersonale e sociale sta proprio nella “fuga”, nell'abdicare ad un compito di natura etica rispondendo con irritazione: “Sono forse io il custode di mio fratello?” Non è, quella di Caino, una vera domanda. È una risposta: “L'altro non mi riguarda”, “io non me ne curo”, “l'altro è avversario per me”, “l'altro è il nemico”, “ho il diritto di difendermi e di ucciderlo”, “ho il diritto di disinteressarmi di lui”. Fuggire da questo appello etico, fuggire dall'altro, è allontanarsi da se stessi.

Atto II.

Scriva Bauman (2001a, p. 96):

Che lo ammetta o no – scrive Bauman – io sono il custode di mio fratello in quanto il benessere di mio fratello dipende da quello che faccio o mi astengo dal fare [...]. Nel momento in cui metto in dubbio quella dipendenza [...] abdicò alla mia responsabilità e non sono più un soggetto morale”.

Ciò che mi qualifica eticamente, perché rispetta l'imperativo di essere fratello del fratello – un sì detto a lui -, è la disponibilità ad accoglierlo senza riserve, senza fughe, senza nascondimenti, senza alibi, quando si presenta alla nostra porta e ci dice “sono io”.

Emmanuel Lévinas allude splendidamente a tale disponibilità quando afferma che “L'omicidio dell'altro uomo è l'impossibilità per lui di dire ‘sono’, laddove quel ‘sono’ è un ‘eccomi” (Dufourmantelle, in Derrida, 2000, p. 23). L'Altro ha il diritto di dire “sono io”.

La totalitarieria e la radicalità della decisione etica vengono ricordate, nel suo densissimo *Sull'ospitalità*, da Jacques Derrida, discepolo di Lévinas, il quale sostiene che di fronte all' “‘eccomi’ dell'ospite che compare e traumatizza”, l'essere umano è chiamato a confrontarsi con la possibilità di un'ospitalità assoluta, perché è l'altro assoluto – senza nome o cognome, prima e al di là di qualsivoglia determinazione contingente – a dire *sono io*. E *sono io* è un'affermazione ma anche una domanda, una presentazione di sé ma anche un invito.

L'ospitalità assoluta – spiega Derrida – esige che io apra la mia dimora e che la offra non soltanto allo straniero (provvisto di un cognome, di uno statuto sociale di straniero eccetera), ma all'altro assoluto, sconosciuto, anonimo, e che gli dia luogo, che lo lasci venire, che lo lasci arrivare e aver luogo nel luogo che gli offro, senza chiedergli né reciprocità (l'entrata in un patto) e neppure il suo nome (Derrida, 2000, pp. 52.53).

Stupisce la forza di questa proposta, che si impone realmente come comando. E fa pensare quel *dar luogo* all'altro, che sembra non alludere tanto alla concessione di uno spazio fisico, quanto a quel *dar luogo* che significa *far accadere, far vivere, generare, concepire*.

All'Altro viene attribuita una grandezza senza misura: l'altro è "altro assoluto". "In alcuni paesi – ricorda Derrida – lo straniero che viene accolto diventa dio per un giorno" (2000, p. 36).

Come non ricordare, a questo punto, la breve suggestiva storia intitolata *Lo straniero*, una delle tredici *Storie del buon Dio* di Rainer Maria Rilke?

Uno straniero, del tutto sconosciuto e inatteso, si presenta a casa mia. Gli apro, lo faccio entrare e lo saluto dicendogli "Ma sa che l'attendevo da tanto tempo?". Poi gli racconto una storia, *La fiaba delle mani di Dio*. Alla fine...

Tacqui a riprendere fiato. Lo straniero si era nascosto il viso tra le palme. Rimanemmo a lungo così. Poi, lo straniero domandò con una voce che conoscevo da lungo tempo: "E perché mai l'ha raccontata proprio a me, questa storia?". "E chi altro avrebbe potuto comprendermi? Lei è giunto qui, senza rango, senza impiego, senza verun segno di attributi temporali: quasi senza nome. Era buio, quando è entrato. Pure, io notai immediatamente, nel suo viso, una strana rassomiglianza" [...]. Lo straniero mi guardò in modo interrogativo. "Sì", risposi a quello sguardo muto, "spesso mi avviene di pensare che la mano di Dio sia nuovamente in cammino".

Ha proprio ragione Jacques Derrida, in certi paesi lo straniero viene accolto come Dio per un giorno e, come allude Rilke, si può riconoscere in lui quell'intima sacralità, quella "strana rassomiglianza".

La realtà dei fatti, nel nostro tempo e nei nostri paesi, è diversa: lo straniero è anche qualcuno al quale – come sostiene Derrida – si fanno preventivamente delle domande. "Si comin-

Atto II.

cia col chiedere il nome; gli viene ingiunto di declinare e di farsi garante della propria identità, come a un testimone davanti a un tribunale”. Il pensatore francese chiede:

L'ospitalità consiste nell'interrogare chi arriva? [...] Oppure comincia con l'accogliere senza domanda alcuna, in una duplice esclusione, l'esclusione della domanda e del nome? (Derrida, 2000, p. 54).

Il filosofo dell'“ospitalità assoluta” ha già, evidentemente, la sua risposta.

• **Straniero ospite fratello¹**

La parola-chiave “ospitalità” consiglia ad accantonare il vocabolario dell'effimero, della cronaca superficiale, e ad accostarci a quello delle parole antiche. Parole basilari, solide fondamenta di linguaggi, storie, culture.

Tra esse troviamo la parola “*hostis*”, alla quale siamo tentati di assegnare immediatamente ma erroneamente il significato di “ostile”, nemico. Sarebbe un errore, appunto, e lo si può capire se con una marcia a ritroso andiamo all'etimologia latina del termine.

Gli antichi romani definivano “*hostis*” lo straniero, l'*altro* in generale, proveniente da altre terre e culture e che, secondo una normativa illuminata, bisognava “*hostire*”, cioè uguagliare con un'offerta, rendendo perciò i più diversi individui e popoli “*pari iure cum populo romano*”.

L'altro, lo straniero, aveva il diritto di essere incluso in una dimora di uguaglianza, in un territorio fisico e culturale nel quale fosse superata ogni asimmetria di potere, ogni struttura

1 Per l'argomento trattato in questa parte ho ricavato molti spunti dal prezioso libro di Umberto Curi (2010), *Straniero*, che invito a leggere per un approfondimento.

padrone-servo, vincitore-vinto. Questo era possibile soltanto attraverso un dono, un'offerta (*"hostia"*): il dono dell'uguaglianza.

All'origine, pertanto, la relazione con l'altro prevedeva tale disponibilità a oltrepassare le distanze e le paure verso chi viene dall'extra ed è extra: "fuori" dai confini del paese-territorio, fuori dalle regole consuete, fuori dalla norma, fuori dall'orientamento comune, fuori dalla comunità. Così l'extra ha il diritto di varcare soglie prima invalicabili, di percorrere perfino dimensioni "intra", fino a vedersi assegnato l'appellativo di "signore" della casa: gli "ospiti" – chi abita e chi è pervenuto – il dominus e il con-dominus – si trovano uniti nell'offerta reciproca dell'ospitalità.

Soltanto più tardi, per un'improvvisa scissione, non tanto linguistica quanto esistenziale, viene tradito l'etimo primitivo di *hostis*, cui viene attribuito il significato di "ostile", nemico, mentre l'ospite viene definito "*hospes*" (da "*hostis potes*" = "signore dell'ospite", appunto).

Questo impervio itinerario delle parole, che sembrerebbe dimenticare la loro genesi autentica, pare corrispondere ai percorsi pragmatici che noi stessi, esseri umani di ogni latitudine e di ogni tempo, intraprendiamo nell'incontrare l'altro: dimentichiamo, insomma, l'iniziale necessità dell'offerta, del cogliere il "tu" nell'autentica e originaria prospettiva di "*hostis*". Vediamo l'altro in altro modo e, travisando, lo tradiamo: contaminandone e negandone la qualità, lo trattiamo da *hostis*-nemico.

Il termine "*hospes*", che emerge a posteriori e sopravvive a tale negazione, sembra mantenere in vita, la necessità ontologica per cui l'altro, qualsivoglia straniero, è davvero "signore" nella dimora dell'ospitalità autentica.

Nel mondo greco antico – andando ancora più a ritroso nel tempo – troviamo un'analogia impostazione: il concetto di ospitalità, che veniva espresso con il termine *xenia*, alludeva a un importante patto reciproco e a una serie di regole connesse, di cui troviamo descrizione soprattutto nei testi omerici.

Nell'Iliade, ad esempio, la suggestiva narrazione dell'incontro tra Diomede e Glauco, due dei mitici eroi degli schieramen-

Atto II.

ti contrapposti (Achei e Troiani), ci consente di cogliere l'importanza e le implicazioni del patto di ospitalità.

Giunti ormai a sfidarsi a duello, Diomede chiede a Glauco da quale stirpe discenda. Glauco enumera allora i suoi avi, tra i quali figura l'eroe Bellerofonte (greco, poi trasferitosi nella Licia).

Diomede, al sentire il nome di Bellerofonte, lo ricorda come un ospite antico della sua famiglia e rivolgendosi a Glauco esclama: "Sei dunque un ospite antico per me da parte di padre! Il divino Oineo accolse un tempo il nobile Bellerofonte nella sua reggia e lo trattenne per venti giorni. Si scambiarono l'un l'altro doni ospitali, bellissimi; Oineo offrì una cintura di porpora, splendida, Bellerofonte una coppa d'oro a due manici" (Omero, 1990, pp. 291-293).

I due rinunciano immediatamente al duello, si stringono la mano e si scambiano l'armatura, riconoscendo l'appartenenza a un patto di ospitalità che li lega, le cui caratteristiche sono di estrema importanza: si tratta infatti di un patto più forte del tempo (si tramanda di generazione in generazione), più forte della guerra (si abbandona il duello: il rapporto di ospitalità è superiore a quello di ostilità) e perfino più forte della regola del "tornaconto economico" (Glauco offre armi d'oro, per un valore di "cento buoi". Diomede contraccambia con armi di bronzo, "nove buoi": sembra quindi che Glauco – come riferisce Omero – abbia "perso la testa", l'uso della ragione. Interviene invece una ragione nuova: quella dell'ospitalità, che si fonda su criteri del tutto alternativi).

Al momento del saluto, Diomede riafferma la promessa implicita in quel patto, sottolineandone la valenza anche per il futuro: "Ed ecco, un ospite grato ora per te, laggiù nell'Argolide io sono, e tu nella Licia, quand'io giungessi al tuo popolo... Ci vantiamo d'essere ospiti antichi".

Richiami di questo tipo sono presenti in maniera diffusa nelle narrazioni del mondo antico ed evidenziano la presenza di un'attenzione all'altro capace di cogliere e rispettare la manifestazione del divino anche negli aspetti consueti della quotidianità, negli umili incontri di ogni giorno: le strade che percorria-

mo, le porte e i valichi, i confini, non devono essere ostacoli e sbarramenti frapposti all'incontro con l'altro, ma i mezzi che possono far accedere alla dimensione della più alta sacralità presente anche – anzi, soprattutto – nell'ultimo dei viandanti. In questo senso, nessun essere umano è ultimo, essendo sempre primo per la divinità che lo costituisce. Ed è proprio il “dio dell'ospitalità” a garantire che tale dignità sacra cammini tra gli uomini e, pur assumendo sembianze diversissime, venga riconosciuta e rispettata.

Tornando al “patto di ospitalità”, che suggella tale attestazione della grandezza dell'altro, va ricordato che nel mondo omerico esso veniva testimoniato esternamente con il “symbolon”, cioè con la parte di un anello spezzato in due (frammento della *tessera hospitalitatis*), che gli “ospiti” conservavano come segno di riconoscimento e di autenticità: il fatto che anche a distanza di tempo le due parti dell'anello potessero ricomporsi perfettamente richiamava all'eterno legame reciproco e alla possibilità di ricostruire l'unità.

In questa prospettiva l'ospite, che conserva una metà della tessera, è colui che consente di superare la condizione di symbolon-frammento per ricostruire nell'incontro ospitale l'originaria unità cui l'essere umano aspira: l'incontro con lui consente di ‘mettere insieme’ (*symballein*) i frammenti incompiuti, le nostre “porzioni” di essere, per saziare la nostalgia dell'inizio, per ricostituire l'intero originario da cui deriviamo, per passare dalla frammentazione all'unità, dal due-molteplice all'uno della relazione autentica.

Proprio quest'ultima immagine ci può aiutare a compiere un salto dal mondo antico al tempo presente, dove l'arte di ospitarsi a vicenda sembra oggi più che mai urgente da attuare nella quotidianità. La necessità di “ricomporre la tessera”, attraverso l'incontro tra due parti uguali e complementari, richiama l'idea di ripensare le relazioni all'interno della nostra società entro un canone di parità e di reciprocità, che vede coinvolti due o più attori nell'arte di costruire una dimora accogliente per tutti.

L'ospitalità appare in questo senso come un gioco dinamico,

Atto II.

una trama di motivi solo apparentemente opposti: l'invitare l'altro e l'essere invitati, l'accogliere e l'essere accolti. Non per nulla la parola "ospite" assume il duplice significato di "colui che dà ospitalità" e di "colui che viene ospitato". Non si tratta di un'anomalia, di una discutibile ambiguità semantica: è il riconoscimento dell'appartenenza dell'ospitalità alla dialogicità. Come nel principio dialogico l'Io diventa il Tu del tu, così nel principio di ospitalità si realizza quella che Buber definisce "reciproca inclusione" e "reciproca esperienza dell'altra parte" (Milan, 1994, p. 146).

Si avvera quanto dice Derrida (2000, p. 113):

L'ospite, l'ostaggio invitato (guest), diviene colui che invita chi lo invita, il padrone dell'ospite (host). L'ospite diviene l'ospite dell'ospite.

L'ospite, d'altronde, è colui che dà senso all'abitare, anzi aiuta – per così dire – il padrone di casa a scoprire se stesso, a trovare la propria identità proprio nell'essere ospite dell'ospite.

"Il padrone è in casa propria – afferma Derrida –, tuttavia giunge a entrare in casa propria grazie all'ospite – che viene da fuori" (2000, p. 114).

Chi è, allora, il vero padrone di casa? Derrida si rifà pure lui ad un aneddoto e racconta di un *padrone di casa* che – superati gli iniziali sentimenti di ostilità verso uno straniero (simile a quella del saggio dell'apologo: "vedo una belva!") – comprende che la felicità è un immenso tesoro racchiuso proprio nell'incontro, nell'ospitalità: questo "padrone di casa", per placare l'impazienza dell'incontro con l'altro – regalandogli la propria gioia - ma anche per superare lo shock di incontenibile felicità per il suo arrivo, implora, supplica lo straniero a correre più in fretta possibile e ad entrare *presto* nella sua casa.

Non avendo il padrone di casa altra più pressante preoccupazione di quella di far raggiare la propria gioia su chiunque, la sera, venisse a mangiare alla sua tavola e riposarsi sotto il suo tetto dalle fatiche del cammino, aspetta con ansia sulla soglia di casa lo straniero che ve-

drà spuntare all'orizzonte come un liberatore. E vedendolo lontanissimo arrivare, il padrone si affretterà a gridargli: "Presto, entra, perché ho paura della mia felicità (2000, pp. 116-117).

Altre importanti suggestioni sull'ospitalità vengono offerte, naturalmente, dai Testi Sacri.

Nella Bibbia (Genesi, 18) troviamo la bellissima narrazione dell'esperienza di ospitalità vissuta da Abramo, la cui figura archetipica di capostipite è riconosciuta dalle tre grandi religioni monoteiste (ebraismo, cristianesimo, islamismo). Questo patriarca-migrante, sollecitato da un comando proveniente dall'alto all'esodo-esilio con il suo popolo in terra straniera, quando è ormai anziano è protagonista di una significativa e trasformante vicenda di accoglienza-ospitalità. Vive in una tenda, presso le querce di Mamre, con la moglie Sara, anche lei anziana e sterile. Un giorno sta vigilante sulla soglia e vede giungere da lontano tre stranieri. La sua tenda è sempre aperta, ma lui non attende lì il loro arrivo: corre loro incontro, colmando la distanza trasformandola in prossimità, e, chiamandoli "Signore" (al singolare, perché indipendentemente dal numero essi – singoli o popolo – rappresentano per lui Dio) li invita nella tenda. Sara li accoglie offrendo loro il cibo prelibato messo a disposizione per la mensa condivisa. Alla fine di questo sacro tempo di ospitalità, manifestazione del divino, i tre visitatori riprendono il cammino e, sorprendentemente, ricambiano con il loro dono, dicendo ad Abramo a nome di un Altro: "Tornerò da te fra un anno a questa data e allora Sara, tua moglie, avrà un figlio". Sara sorride incredula. Ma nascerà Isacco, l'erede inatteso, e Abramo, trasformato dalla sua stessa ospitalità, vedrà la sua stirpe continuare (Sgroi, 2015, pp. 42-45). È la generatività dell'accoglienza e dell'ospitalità, quando non si dimentica la grandezza di colui, di colei, di coloro che varcano i nostri territori.

È per questo che San Paolo ricorda: "Non dimenticate l'ospitalità: alcuni, praticandola, senza saperlo hanno accolto degli angeli" (Eb., 13,1), e che Efrem il Siro (teologo, scrittore,

Atto II.

santo siro; 306-373) ha scritto: “Vanto dei cristiani è l'accoglienza dei forestieri e la compassione verso di loro. Vanto e salvezza dei cristiani è avere sempre come commensali alla propria tavola poveri, orfani e forestieri, poiché da una tale casa Cristo non si allontanerà mai!”.

Anche il Corano propone un mirabile passo sull'importanza dell'incontro tra stranieri:

Vi ho creato in nazioni e tribù/ In modo che vi poteste conoscere e fare amicizia/ Non perché foste tronfi della vostra tradizione (Corano, 49, 13).

Il percorso che abbiamo effettuato attingendo a testi sacri e della letteratura antica ci ha così portati a considerare un significativo mutamento interpretativo nel passaggio da “straniero” a “ospite” a “fratello”, fino a scoprire nell'altro l'immagine di Dio. Non si tratta certo di una gradualità temporale, cioè di un'acquisizione che si sia maturata nel tempo: già Platone, nel *Sofista* – citando Omero –, pur ponendo una questione che evidenzia l'incertezza e l'inquietudine che normalmente vengono provocate dalla sua intromissione nei nostri spazi, assegna allo straniero-ospite la dignità di un dio:

Ma non è che tu, Teodoro, ci porti, senza rendertene conto, non uno straniero, ma un qualche dio, come dice Omero [...] in particolare il dio dell'ospitalità? [...] anche costui, che ti accompagna, potrebbe essere uno degli esseri superiori, che viene per osservare e per confutare noi che siamo uomini dappoco (Platone, 2000, p. 264).

Omero infatti, già nell'Iliade ammonisce sulla necessità di trattare lo straniero con la massima attenzione, ricordando che “simili a stranieri di altri paesi anche gli dèi, assumendo forme diverse, vanno per le città a vedere se gli uomini sono giusti o ingiusti”. I comportamenti dell'essere umano sono giudicati in relazione a come si pone dinanzi alla diversità dell'altro, perfino alla sua follia.

E anche nell'Odissea, propone l'accostamento straniero-dio. Basti ricordare l'episodio dell'incontro di Nausicaa con Ulisse, naufrago nell'isola dei Feaci, quando lei incita le sue ancelle impaurite ad accogliere quello straniero e le esorta ad essere ugualmente capaci di ospitalità:

Fermatevi, dove fuggite alla vista di un uomo? Pensate forse che sia un nemico? [...] è un infelice che giunse qui errando [...] ora ha bisogno di ogni nostra cura [...]. Stranieri e mendicanti vengono tutti da Zeus (Odissea, XIV, 57-58).

Le varie suggestioni sulle quali ci siamo soffermati e che indubbiamente offrono importanti indicazioni di valore non escludono il fatto che dal punto di vista educativo la "stranierità" si pone sempre come una sfida: l'incontro con lo "straniero", anche quello che ci abita, risulta sempre inquietante, problematico, non ci lascia tranquilli, ci pone di fronte a possibili alternative.

Provoca paura o ci attira? Fuga o desiderio? O, piuttosto, propone una composizione dinamica di tali elementi, non come opposizione *aut-aut*, ma come relazionalità e compresenza *et-et*?

Una bellissima poesia di Charles Baudelaire, intitolata proprio *Straniero* – e ampiamente commentata da Umberto Curi nel testo citato –, consente di comprendere il senso di questa problematizzazione e di intravedere una risposta costruttiva. Ecco l'articolazione dialogica che il testo propone:

*Dimmi, chi ami di più, tu, uomo enigmatico? Tuo padre,
tua madre, tua sorella o tuo fratello?
Non ho padre, né madre, né sorella, o fratello.
I tuoi amici?
Ti servi di una parola il cui senso mi è rimasto fino a questo momento sconosciuto.
La tua patria?
Ignoro sotto quale latitudine essa sia situata.
La bellezza?*

Atto II.

L'amerei volentieri, dea e immortale.

L'oro?

Lo odio, come tu odi Dio.

Eh! Che ami tu dunque, straordinario straniero?

Amo le nuvole [...] le nuvole che passano [...] laggiù [...]

] laggiù [...] le nuvole meravigliose.

Vorremmo «addomesticarlo», renderlo familiare, invischiarlo nei confini, negli schemi etici, nelle visioni che ci appartengono, ma l'altro-straniero sfugge a qualsiasi manipolazione: altro è il suo modello di famiglia, di relazioni umane, il suo criterio di appartenenza a una patria, a una tradizione, altra la sua lingua, altro il suo senso estetico, altro il significato che attribuisce ai beni materiali, all'economia, alla ricchezza. Non ama la bellezza terra-terra alla quale ci siamo abbarbicati, ma quella bellezza imprevedibile, fragilissima, sempre sfuggente che non si fa incastolare negli scrigni dei nostri balocchi perché viaggia lontana, negli spazi infiniti del cielo e dell'orizzonte. Ama il tormento dell'infinito.

Per questo lo straniero ci risulta, allo stesso tempo, “enigmatico” e “straordinario”. È una provocazione che ci pone di fronte alla radicale alternativa: fissarci ancora di più nella piattaforma esistenziale-culturale del conformismo, nella “comfort zone”, oppure avere il coraggio di uscire dall'ordinarietà per inoltrarci negli spazi sconfinati e inquietanti della meraviglia. Ma la straordinarietà ci spaventa o sollecita il desiderio? La vediamo nemica o come compagnia da custodire e amare? In ultima analisi, lo straniero “enigmatico” e “meraviglioso” è per noi minaccia o dono? E, in questo dinamismo, l'esperienza educativa ci incatena a una piattaforma inamovibile o sa “condurci fuori” e “oltre” il nostro recinto? Preferiamo la dimora dell'ego che si rassicura nell'autoreferenzialità o siamo disponibili ad abitare la straordinaria *dimora* del dialogo?

- **Dialogo come dimora**

Alla visione dello straniero nella prospettiva dell'accoglienza e dell'ospitalità, corrisponde naturalmente una coerente visione della *dimora*. Lévinas ne parla, in *Totalità et Infinito*, come luogo dell'intimità e del raccoglimento. Un rapporto con l'interno, che però prelude all'apertura-a, è concentrazione immediatamente disponibile al decentramento. Perciò "un tale raccoglimento dell'*a-casa-propria* (*chez-soi*) presuppone già l'accoglienza; è la *possibilità dell'accoglienza* e non il contrario. Esso rende possibile l'accoglienza". Detto in altro modo, sottolinea Derrida – interpretando Lévinas – "è l'accoglienza futura a rendere possibile il raccoglimento dell'*a-casa-propria*" (Derrida, 2000, p. 50). Torna in mente Martin Buber, quando, interrogato sul significato del dialogo con se stessi, propone di superare sempre la tentazione dell'autocentramento: la regola è sempre quella di flettere verso l'altro, verso il Tu, anche l'intimo itinerario di ricerca su se stessi.

Basta porsi questa domanda: A che scopo? A che scopo abbracciare il mio cammino personale, a che scopo portare a unità il mio essere? Ed ecco la risposta: Non per me [...]. Cominciare da se stessi; prendersi come punto di partenza, ma non come meta; conoscersi, ma non preoccuparsi di sé (Buber, 1990, p. 50).

L'autentica ospitalità comincia perciò dal non porre se stessi come meta.

L'idea di ospitalità trova un valido fondamento proprio nella filosofia dialogale di Martin Buber, che con il suo *L'Io e il Tu* (1923) offre molte indicazioni anche in prospettiva pedagogica, come abbiamo ampiamente esposto nel nostro *"Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber"* (1994), al quale rimandiamo per un possibile approfondimento. Secondo il buberiano *principio dialogico* l'essere umano si comprende e si realizza come "essere in relazione", come "apertura-a" che diventa "incontro", "dialogo", Io-Tu. È questo il luogo essenziale, primario, ontologico dell'ospitalità, nel quale egli – quasi paradossal-

Atto II.

mente – incontra se stesso incontrando l'altro. “Io mi faccio nel Tu” (Buber, 1983, p. 16). È proprio nel relazionarsi autentico – che è reciproca ospitalità – che egli prende coscienza di se stesso e, interpellato all'impegno nella relazione, mette in gioco la totalità del proprio essere, con la propria decisione responsabile, attuando così la vera libertà che lo contraddistingue. Libertà e responsabilità si legano ontologicamente nell'autentica dimensione originaria della relazione.

Viene così formulata un'etica “viva”, fondata sulla concretezza dell'essere umano in carne ed ossa, perciò sul rapporto assenza-esistenza che si esplica come radicale relazione di apertura-a (essenza) esperita nell'hic et nunc attraverso le singolari modalità esistenziali e culturali di “questo essere umano” (esistenza) per mezzo dell'incontro dialogico al quale egli è chiamato a partecipare sempre da protagonista.

È nel dinamismo polare e contraddittorio tra *Io-Esso* e *Io-Tu* che l'essere umano si pone esistenzialmente come “individuo che si distingue dalle altre individualità” – attraverso le modalità riduttive e inautenticanti dell'*Io-Esso* –, oppure – e qui sta l'esistenza autentica – come “persona” che “entra in rapporto con le altre persone”, nell'*Io-Tu*.

Ma è tutt'altro che semplice per l'essere umano orientarsi ed essere orientato nel senso positivo, verso il meglio, con la necessaria determinazione: è difficile, insomma, imboccare decisamente la strada dell'incontro autentico.

Nella dialettica tra le contrastanti prospettive dell'*Io-Tu* e dell'*Io-Esso*, l'essere umano è chiamato all'opzione radicale: dire Tu, tendere al Tu. Sta qui l'elemento normativo essenziale e la conseguente indicazione su ciò che è giusto nell'agire umano, su “come” realizzare anche sul piano educativo ciò che fa crescere e rende autentica l'esistenza stessa.

Proprio per il fatto che l'*Io* della relazione *Io-Esso* corrisponde ad una dimensione umana riduttiva e insufficiente, di chiusura e opposizione all'altro, mentre l'*Io* dell'*Io-Tu* si coinvolge in una dinamica di umanizzante reciprocità, che muove dall'originaria intenzionalità all'incontro, è in quest'ultima dimensione dialogica che si manifestano i valori positivi dell'ac-

coglienza e dell'ospitalità nei rapporti interpersonali, sociali, interculturali.

Il *principio dialogico*, che allude alla necessaria tensione alla *reciprocità*, si rivela particolarmente importante rispetto alle tematiche sociali e interculturali, perché richiede il relazionarsi all'altro come ad un soggetto, perciò *protagonista* – nella dimensione dialogale autentica – di un'esperienza, di una storia, di una cultura, di un agire che implicano autonomia, indipendenza, identità: prevede, insomma, il reale superamento della frequente tentazione del *paternalismo* e dell'*assistenzialismo*, in cui – seppure velato o del tutto occultato dai più sapienti artifici – permangono l'esercizio di un potere anomalo e la presunzione di superiorità di uno sull'altro.

Nelle sollecitazioni di Buber alla massima esaltazione della dialogicità e della reciprocità si ritrovano pertanto le suggestioni che hanno indotto Lévinas a definire “assassinio” l'indisponibilità al “sono io” dell'Altro e Derrida a evidenziare il significato dell'“altro assoluto”, dell'“ospitalità assoluta”.

“*C'è un fratello alla mia mensa*”: è questa la chiara rappresentazione dell'Io-Tu, dove la dimora dialogica, la relazionalità autentica, ha preso il posto della solitaria prigione dell'io.

Solo a partire questi presupposti etici ed esistenziali, che costituiscono il reale “luogo dell'ospitalità”, è possibile dar vita a quella “convivialità delle differenze”, a quell'interculturalità, che oggi ci sfida e cui siamo chiamati.

Se la meta è alta, il percorso è difficile e complesso. Di esso – cioè dell'aspetto più decisamente metodologico – tratteremo più diffusamente in un successivo capitolo.

Scena 2.2 Nel giardino sociale

Nella parte introduttiva di questo volume abbiamo posto l'attenzione sul disorientamento dell'essere umano, spesso sradicato culturalmente e “sconcertato” esistenzialmente, che comporta un'attenta e responsabile assunzione della questione da parte del mondo dell'educazione: è fondamentale riproporre oggi il

Atto II.

concerto autentico al quale siamo chiamati, per riconsegnarci un “luogo” ancora abitato dall’umanità.

La tematica del luogo e dell’abitare, dell’atopia, della complessa reciprocità uomo-ambiente, su cui abbiamo già posto la nostra attenzione, non è affatto nuova: la “grande pedagogia” e ad alcuni dei suoi interpreti, sono sempre stati attenti all’importanza di costruire e curare fattivamente il luogo concreto dell’educazione, ma anche a delineare la sua rappresentazione ideale, metastorica, utopica, soprattutto attraverso le immagini metaforiche *giardino-fiore-pianta*, sulle quali intendiamo soffermarci in questa fase “teleologica” della nostra riflessione².

Il “giardino” è da sempre considerato luogo dell’essere umano e dell’umanità, dimora vivibile, spazio aperto oltre le pareti di un’abitazione chiusa: fin dai primordi della storia umana, narrata dalla Bibbia, è l’Eden, il paradiso, luogo dove si vive e si passeggia, luogo di ricreazione e di socialità, a patto che i valori e le regole della relazione autentica vengano rispettati. Il giardino potrebbe infatti diventare luogo di inganno, di divisione, di distruzione.

Anche Platone, quando sottolinea che il “*dappertutto*” (*panthaku*) è importante per l’educazione, si riferisce agli spazi aperti, a quell’altrove che consente a ciascuno di oltrepassare il territorio della mera abitudine, il luogo dell’“intra”, per cogliere al di fuori dell’abitudinario ulteriori ragioni di apprendimento per la formazione del cittadino e la costruzione della polis, a patto che rispettino i valori del bello, del buono, del vero.

Il giardino può essere il “terreno adatto” per coltivare e custodire quanto di meglio può nascere e svilupparsi in quel territorio di infinita creatività che è l’umanità.

Limitiamoci a citare solo alcuni dei grandi pedagogisti: Amos Comenio (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-

2 Questa parte del testo fa ampio riferimento al seguente articolo *L’“intercultura interna” come dimora antropologica e sfida pedagogica* (pure di Giuseppe Milan), pubblicato in *Studium Educationis*, 1-2016.

1778), Federico Fröebel (1782-1852), San Giovanni Bosco (1815-1888).

Per Amos Comenio, padre dell'educazione moderna, i bambini sono "*arbusculas Dei*": i genitori, gli educatori, ma anche coloro che presiedono le istituzioni della comunità, devono preoccuparsi di "piantare, potare, irrigare" perché le nuove generazioni possano progredire in sapienza e spiritualità. Per apprendere, gli alunni necessitano di un ambiente educativo simile a un giardino, per il quale l'insegnante ha il compito di "annaffiare le piante di Dio". Il mondo intero dovrebbe essere un grande giardino, tuttavia in molti casi può trasformarsi in arido deserto. L'opera di Dio si serve del compito "naturale" dell'educazione per svolgere un ruolo significativo di cambiamento. Il giardino per Comenio non è tanto l'immagine di un mondo idilliaco, ma di una natura che, per fiorire e portare frutto, va rispettata, regolata, disciplinata attraverso un'attenta relazione: esso deve essere ben organizzato e piacevole, mettendo insieme la coltivazione-disciplina e la delizia-gioscosità. In questo senso le scuole sono "giardini di delizia" nei quali, secondo la "pansofia" di Comenio, è possibile "insegnare tutto a tutti", per portare ciascuno e tutti alla giusta realizzazione. Appare perciò, con Comenio e con la sua "*Didactica Magna*", un'attenzione pedagogica che si apre a tutti, preludio all'istruzione per tutti, in scuole che oltrepassino la tradizionale modalità del rapporto tutore-discepolo per essere aperte – oggi diremmo "democraticamente" – ad accogliere chiunque in una socialità educante.

Jean-Jacques Rousseau – nell'Emilio (1989) – rileva che si imparano le cose significative proprio dal contatto con la "natura", segno evidente che "tutto è buono quello che esce dalle mani di Dio": nell'incontro complesso con la natura, con le difficoltà che essa frappone, il bambino può apprendere tante cose, attraverso questa "educazione indiretta", senza essere contaminato dalle influenze negative proprie dell'educazione "diretta". L'educatore, in certo modo negandosi ("educazione negativa"), ha il compito di accompagnare l'educando nel terreno adatto, nella natura, che diventa la vera fonte di educazio-

Atto II.

ne/istruzione proprio perché essa si mette in dialogo e rispetta la natura stessa dell'essere umano. Rousseau parla di giardino educativo come realtà originaria, bella e buona, che consente anche all'umanità di svilupparsi nel migliore dei modi – quello voluto da Dio – proprio nel massimo rispetto della natura che vive in noi e fuori di noi.

Il pedagogista che più di tutti si è riferito al “giardino” come ambiente appropriato per lo sviluppo dello spirito infantile è stato Federico Fröebel.

Nel 1840 fondò il primo «giardino generale tedesco», meglio noto come kindergarten (sia come luogo fisico, sia come metafora), fondando l'educazione del bambino sulla celebrazione della sua piena e originaria autonomia spirituale che si realizza soprattutto nel gioco, il quale si esplica in un contesto favorevole e predisposto a tal fine.

In *Educazione dell'Uomo* scrive:

Il divino, lo spirituale, l'eterno che è nella natura intorno all'uomo, che costituisce l'essenza della natura e in essa, senza posa, si manifesta, questo devono l'educazione e l'istruzione portare all'intuizione dell'uomo e farglielo riconoscere.

I bambini nascono dai semi come i “fiori” e le “piante” e l'educazione, proprio come in un kindergarten e attraverso l'opera di maestre-giardiniere adeguatamente formate, deve favorirne la crescita naturale e spontanea.

Il kindergarten fröebeliano, vero e proprio ambiente pedagogicamente allestito, riporta l'atmosfera affettiva degli spazi domestici e vi aggiunge “giochi” e attività deliberatamente pensati per la loro valenza educativa. La pedagogia di Fröebel ha contribuito a promuovere l'importanza dell'educazione nella prima infanzia, tanto che i seguito altri pedagogisti, tra i quali le sorelle Agazzi e Maria Montessori, si rifaranno a lui generalizzando l'esperienza del “giardino dell'infanzia” (l'odierna “scuola dell'infanzia”).

La metafora del giardino fa parte anche del linguaggio pedagogico di San Giovanni Bosco. La sua “educazione preventi-

va” implica una cura speciale proprio per far crescere nel migliore dei modi l’educando attraverso le amorevoli “fatiche” che consentono a questa pianticella di fiorire e di portare frutto. La pagina seguente è un prezioso esempio di questa sollecitudine pedagogica:

Vedete là un giardiniere quanta cura mette per tirar su una pianticella; si direbbe fatica gettata al vento; ma esso sa che quella pianticella col tempo verrà a rendergli molto, e perciò non bada a fatiche, e comincerà a lavorare e sudare per preparare il terreno, e qui scava, là zappa, poi concima, poi sarchia, poi pianta o mette il seme... Quando la vede nascere, la guarda con compiacenza: – Oh! Germoglia, ha già due foglie, tre [...] – Poi pensa all’innesto, ed oh! Con quanta cura lo cerca dalla miglior pianta del suo giardino e taglia il ramo, lo fascia, lo copre, procura che il freddo o l’umidità non lo faccia morire. Quando poi la pianta cresce e volta o si piega da una parte, subito cerca di mettervi un sostegno. Ma perché, o mio giardiniere, tanta cura per una pianta? – Perché se non faccio così, essa non mi darà frutti; se voglio averne molti e buoni, devo assolutamente fare così [...]. Malgrado tutto ciò, a volte muore l’innesto, si perde la pianta; ma nella speranza di rifarsi poi, si fa tante fatiche.³

Don Bosco sottolinea perciò l’importanza della specifica relazione educatore-educando: una sorta di alleanza fondata su rispetto, fiducia e amore, un rapporto profondo che non è garanzia assoluta di fecondità e di futuro ma è un solido punto di partenza e una forma rassicurante di accompagnamento.

La metafora pedagogica del luogo-giardino si riferisce ad un contesto sottoposto ad una speciale cura-coltivazione. Non si tratta di un semplice paesaggio, con le sue bellezze e la sua in-

3 Don Bosco, *Esercizi spirituali di Lanzo*, del 1876, riportato in: http://www.donboscosanto.eu/memorie_biografiche/Don_Bosco-Memorie_biografiche_Vol_12.pdf

Atto II.

contaminata naturalità: è un paesaggio che viene “curato” con un’attenzione specifica da parte di una persona, di una famiglia, di una comunità. È luogo di cambiamenti endogeni, provenienti dalla natura stessa che genera, si evolve, risente del fluire delle stagioni, ma è pure luogo di interventi esogeni, di decisioni di cura, di opzioni che elaborano lo spazio fisico e simbolico in base al sentire e al vivere di chi se ne fa carico. Il giardino è perciò rappresentazione esteriore del mondo interiore. Nello stesso tempo, è il luogo che ospita passeggiate dell’anima e arricchisce l’interiorità: il mondo interiore postula e richiama in sé la bellezza di quello esteriore.

Il giardino è allora una forma di coltivazione e d’arte che emoziona, che addolcisce l’animo e il tempo. L’uomo ha a che fare con questo *locus amoenus*, non circoscritto da mura (*amoenus*, dal latino “senza mura”), che si apre ad includere un paesaggio sempre più vasto e antropologicamente curato, ma anche con ciò che è rigorosamente chiuso (*hortus conclusus*), con uno spazio che delimita un’identità precisa. Questo paradosso che oppone le idee di aperto/chiuso, rappresenta simbolicamente una delle aspirazioni profonde dell’uomo: poter conciliare se stesso, i limiti della propria identità definita, della propria “territorialità”, con qualcosa di aperto che sempre aspira all’ulteriore libertà attraverso un oltrepassamento che possa arricchire la propria umanità. Il giardino è ambito di questa dialettica tra ordine (*cosmos*) e disordine (*caos*): è un *caos* in cui l’uomo interviene con la sua impronta ordinatrice, la sua rielaborazione estetica, un suo coerente progetto antropologico-ecologico.

L’attaccamento al luogo (*emplacement*) ha perciò lo scopo di far dialogare l’aspetto *landscape* (mondo esterno, paesaggio fisico) e l’aspetto *mindscape* (mondo interno, paesaggio mentale). Questa rappresentazione può anche svolgere una “funzione sociale” alternativa, perché in partenza il paesaggio può anche mostrare i segni della non-cura, un senso di sradicamento, di frammentazione: il giardino reale può perdere l’antica consistenza del giardino ideale, e allora subentra la nostalgia di un paradiso perduto e la necessità di una ricomposizione.

Il luogo-giardino ricorda perciò una relazionalità, un equilibrio estetico sottoposto ad un attento accompagnamento: il giardiniere ha il compito di mantenere in vita e di rispettare una progettualità significativa, senza la quale la crudeltà del tempo può distruggere la “costruzione culturale” e abbandonare tutto alle intemperie, alla vita vegetativa, al fluire dell’ingovernabile. La “coltivazione” richiede un passo ulteriore e più profondo: la “custodia” che allude alla protezione, alla difesa e valorizzazione delle caratteristiche specifiche, all’amore nel senso più profondo del termine.

Va anche detto che il giardino, così inteso, esclude la coltivazione attuata per finalità economiche: non è la produzione intensiva di un vivaio floreale per commerciare con il massimo guadagno al mercato dei fiori, non prevede un conformismo assimilante, né ama il monocromatico: è invece il luogo di convivenza di diverse bellezze, ognuna delle quali crea il giardino, gli dà identità. Ciascuna è funzionale al tutto.

Il giardino è luogo da amare in sé, da guardare con modalità non invasive, da percorrere con rispetto, quasi in punta di piedi, da ascoltare profondamente per intraprendere una manutenzione saggia e coerente: è tipica della dimensione umana autentica questa cura del luogo, immagine della cura personale e sociale. La persona e la comunità per ritrovarsi hanno bisogno del giardino, di una “dimora” che non si risolva nel mero e casuale “risiedere anagrafico”, carico di estraneità e di indifferenza, ma che sia scelta elettiva, intenzionalità viva, dinamico e creativo gioco di identità e alterità all’interno di una relazionalità-socialità attentamente curate e custodite.

Questa manutenzione non è standardizzata, abitudinaria: è importante tener conto che la “cura del giardino” implica sempre il guardare con occhi nuovi, con una capacità di sorprenderci che non va mai perduta. C’è infatti il rischio che la familiarità del luogo non sia un vantaggio e che l’abitudine porti ad automatismi che tolgono spazio allo stupore, ai significati sempre nuovi: ancora una volta, è necessario uscire dal paesaggio domestico chiuso, sovvertire il consuetudinario, destabilizzare la routinarietà dell’approccio dell’insider per guardare le sor-

Atto II.

preendenti novità che fioriscono intorno, perfino dalla stranierità e dall'inquietudine che essa può generare.

Educare al luogo-giardino implica perciò rinnovare le modalità di osservazione nei riguardi di un mondo che, essendo troppo familiare (troppo “*intra*”) o non essendolo affatto (troppo estraneo, troppo “*extra*”), ha smesso di stupirci. Significa realmente “abitare il mondo”, sapendo che questa casa della persona e dell'umanità è dimora dell'essere umano, degna di essere abitata dalla nostra piena attenzione: non certo come luogo di mera residenza anagrafica, tantomeno come ambito di passivo addomesticamento, ma come autentica risposta alla profonda domanda antropologica, esistenziale, etica: “*Dove sei, Adamo?*”, “*Dove sei, uomo?*”.

• **Abitante-abitato**

Riprendendo la riflessione di Alain Touraine sulla nostra condizione odierna, egli sostiene che per andare “oltre la crisi” dobbiamo “appoggiarci su un principio sufficientemente forte”, assumendo uno “sguardo creatore di senso, di fronte al non senso che impongono le crisi” (Touraine, 2010, p. 71, p.144). Questo principio è il soggetto, che nel nostro tempo inaridito è “la sola forza che possa pretendere di fronteggiare alla pari la potenza del mondo economico”: una vera ricostruzione dopo la crisi è possibile soltanto facendo battere il cuore, cioè “a partire dall'individuo-soggetto e dalla sua relazione con altri individui-soggetti in una società intesa come una casa comune”. Per Touraine, la questione non riguarda il semplice recupero dell'individuo in sé, ma l'impegnativa opera formativa del soggetto-relazione, capace egli stesso di includere, di ospitare, di essere “casa”, socialità autentica. Infatti la “crisi” che inaridisce il nostro terreno, oggi sempre più “multiculturale”, si nutre anche di porte chiuse, di “rifiuto dello straniero”, di “isolazionismo”, di “comunitarismo difensivo” (pp. 100-101). La responsabilità dell'educazione si fa perciò indispensabile, per “ripensare l'insieme delle relazioni tra l'allievo e la scuola, ri-

nunciando all'idea troppo stretta che questa debba innanzitutto produrre buoni lavoratori e buoni cittadini per l'uso intensivo della ragione, del lavoro e del calcolo" (p. 149). L'"idea troppo stretta" corrisponde perciò all'inibizione del protagonismo personale in ossequio al dilagante conformismo di una cultura dormiente, ancella del mercato. La "nuova società possibile" impone il ritorno della persona relazionale e dialogica, la cui "fortezza interna" (p. 126) non sta nella superbia individualistica e neppure in una socializzazione appiattente, bensì nel dinamismo sistole/diastole tra energia umana centripeta e energia umana centrifuga, tra intra ed extra, tra interiorità e dialogicità: un incontro messo in moto non soltanto dal singolo capace di tale dialogicità ma anche da quell'"esemplarità" credibile che sanno manifestare "le piccole comunità utopiche" che soprattutto oggi "hanno un ruolo esemplare da giocare". La "casa comune" rappresentata dalla comunità aperta e dinamica consente all'essere umano di sperimentarsi come soggetto-attore, capace di non cadere nelle trappole dell'egocentrismo narcisista e individualista o del piatto settarismo di un "comunitarismo sempre pericoloso" (pp. 167-168).

Abbiamo già accennato, in questa prospettiva, alla chiara risposta di Martin Buber alla questione dell'"epoca senza casa": l'autentica soluzione, la dimora da recuperare è il "dialogo" che si sviluppa nella circolarità relazionale "io-tu-noi-mondo": questo è il luogo antropologico realmente vitale, che, a partire dalla concreta fedeltà all'"hic et nunc", si può aprire fino ad abbracciare l'orizzonte dell'infinito spazio-temporale. Anche qui, si tratta di passare dall'astratta panoramica del paesaggio amorfo alla presenza umana feconda e costruttiva nel giardino della convivialità delle differenze.

È allora necessario rimettere in funzione una serie di strumenti essenziali per riprogettare nel rispetto di pertinenti criteri di abitabilità la nostra residenza antropologica, la nostra dimora autentica fondata sull'"io-tu". Soltanto lo slancio creativo di una vera "conversione" dall'Io-Esso all'Io-Tu, dalla modalità egocentrica al dialogo autentico, può consentire all'uomo di ritrovarsi affrancandosi dalla situazione nella quale "si può

Atto II.

solo scegliere fra una schiavitù completa e una ribellione senza speranza”, ossia dal frequente pericolo di stare “davanti allo scacchiere con una sola scelta: osservare le regole o trarsi in disparte”. Proprio nell’Io-Tu, invece, si manifesta l’evento creativo per eccellenza: “colui che si converte capovolge i pezzi del gioco” (Buber, 1958, p. 53) e tra i dialoganti si “dischiude ciò che altrimenti rimane rinchiuso”, si crea una realtà che “trascende l’uno e l’altro” (p. 224).

Crediamo che a questo punto l’affermazione heideggeriana “l’uomo esiste in quanto abita” possa essere arricchita dalla seguente: l’uomo abita in quanto è abitato. È o, meglio, può essere un *abitante abitato*. Abitato proprio dalla relazione autentica, dall’alterità che non resta confinata nell’extra – in tal caso permanendo in una sorta di naufragio – ma che senza perdere nulla della sua alterità, della incommensurabile distanza propria della relazione autentica, può farsi ospite interno, tu interno.

Per questo la persona umana non può rintanarsi, cementarsi nel bunker dell’autodifesa, dell’autosufficienza: la dimora antropologica non è una tana, né sotterranea né di superficie. Passi un gioco di parole: la dimora antropologica non è un antro!

Quando, uscendo dalla sterilità passiva della trappola narcisista, essa varca la soglia dell’autoprotezione, si sconfina e con il tocco dell’autentica creatività si fa prossimo e si fa abitare dalla prossimità, allora comincia a plasmare e a dipingere il mondo: anche sul grigio esterno di luoghi antropologicamente deserti o cementati possono prevalere esperienze che colorano di vita il mondo.

Perfino nei campi di concentramento nazisti, qua e là potevano costituirsi dimore di altissima umanità illuminata da luce intensa: si racconta di una mamma che, davanti ad un piatto quasi completamente vuoto, rimprovera il figlio, perché “non si mangia con le mani!”. C’è chi, proprio lì, condivide con i suoi compagni una tazza di latte e avverte che proprio così, perfino lì, qualcosa intorno si illumina, la vita ha un significato, una dignità (Frankl, 2009).

C’è chi, musicista, proprio lì riesce a fare musica anche se gli

strumenti sono sgangherati, anche se mancano corde al violoncello: si può comporre un'opera, e farne un "concerto", tenendo conto dei limiti da cui si parte, creando relazioni tra le note possibili che – pur partendo dallo "sconcerto" per una realtà assurda e inumana – sanno intrecciarsi e mettere in moto una straordinaria orchestrazione.

Tutto questo dimostra quanto è leggero, fragile, e nello stesso tempo profondissimo, il diaframma che separa il mero esistere anagrafico in un posto asettico e l'abitare un luogo da "abitanti-abitati": basta una misura minima – la "distanza di un semitono" – per passare dal grigiore dell'assenza, della mancanza di significato, alla luminosa decisione che rende presente l'umanità e che dà ad una dimora il timbro della sacralità: decidere di uscire per "esserci" e per incontrare, coltivare, custodire il mondo che rendiamo prossimo. Questa "decisione" non viene per caso: implica il prezioso impegno educativo/autoeducativo nell'esercizio della libertà e della responsabilità all'interno della società-mondo in cui ciascun essere umano è chiamato ad essere "persona visibile", cittadino attivo e solidale.

Sul piano pedagogico, la relazione educativa Io-Tu – Buber stesso lo riconosce – si modula come relazione dialogica a-simmetrica, che evidenzia una sicura differenza di ruoli e che si deve muovere in un lento, complesso, avvincente passaggio dall'asimmetria alla simmetria. Soltanto l'educatore può dapprima "comprendere" pienamente "l'altra parte", includere l'allievo (allievo interno), ma ad un certo punto egli stesso, l'educatore, proprio per la sua capacità dialogica, passa da "extra" a "intra", diventa tu interno, educatore-interno: l'allievo stesso lo ritrova in sé, lo include con sempre maggiore comprensione, fino a quando la relazione si pone a tutti gli effetti come "inclusione reciproca" (Milan, 1994, pp. 102 ss.). In questo percorso di relazione autentica e creativa, entra in gioco come elemento imprescindibile la "fantasia reale", cioè un tuffo coraggioso e "auto-inclusivo" nella sponda opposta, dove incontro l'altro, la persona concreta/reale che mi sta di fronte ma che è anche, necessariamente, "a distanza": l'altro è concreto/reale ma posso "immaginare" proprio con la fantasia ciò che è implicito, na-

Atto II.

scosto, e ciò che potrebbe diventare: sto di fronte ma sapendo viaggiare e comprendere, rendendo “presente” l’altro, mettendomi “dalla sua parte” con l’“intuizione”, l’attenzione e l’ascolto che merita: “empatia”, potremmo definire oggi questo importante atteggiamento relazionale ed educativo. Entra anche in gioco, concretamente, quella che Buber definisce “lotta”: un’appassionata “lotta” per aiutare l’altro ad emergere, a diventare ciò che può e deve diventare, senza escludere nulla. Non sarebbe vera “inclusione” se fosse priva di combattimento. Di “fantasia reale” e di “lotta” parleremo più ampiamente in seguito.

L’azione pedagogica ha perciò bisogno di educatori che sappiano realmente esserci e “dar luogo a”, diventando “educatori interni”. Proprio questa “presenza interna”, questa “relazionalità interiore” che dà energia identitaria, corrisponde – secondo noi – al vero significato di “inclusione”: un concetto che sicuramente allude all’abitare uno spazio antropologico accogliente e non riguarda tanto una tecnica organizzativa-didattica. È piuttosto la capacità – soprattutto da parte degli educatori – di allargare a 360° lo sguardo, la mente, il cuore, il nostro territorio culturale, fino ad abbracciare chi altrimenti – a causa di visioni settarie e parziali – rimarrebbe “fuori luogo”, escluso. È, da parte dell’educatore, passare dalla distanza, dall’estraneità, ad una presenza interna rispettosa dell’unicità di ciascuno, capace di accompagnare e di regalare sicurezza. È, per il bambino ma anche per ciascuno di noi, un passaggio delicato, difficile e impegnativo, non sempre destinato al successo: uscire dall’orfanezza dell’esclusione per avere “l’altro interno”, la famiglia interna, l’educatore interno, la comunità interna, la “convivialità delle differenze” interna, l’“intercultura interna”: abitare il mondo ed essere abitati dal mondo.

Riteniamo che proprio su questo tipo di “inclusione” si fondi, per Erikson (1966), la “fiducia di base” nel bambino, il superamento della “paura originaria”, della “diffidenza esistenziale”: soltanto il “dialogo occhio-a-occhio”, alla cui base sta la meraviglia per la presenza del “tu”, può aiutare il genitore a varcare il muro dell’estraneità, a passare da “extra” a “intra”, a

installarsi all'interno del tu come autentica energia dell'io il cui segreto è, tuttavia, l'“energia relazionale dialogica”.

Va detto che la forza identitaria costituita da questo “approdo interno”, possibile se esiste tale disponibilità all'amore autentico, non è riservata alla relazione genitori-figli. Anche l'esperienza nei servizi per la prima infanzia può rinforzare questa energia, a patto che pure l'educatrice diventi “tu interno” autorevole. Vale anche per la scuola dell'infanzia, e per i gradi successivi di scolarità, sempre che gli insegnanti sappiano “abitare ed essere abitati”. L'esperienza si arricchisce poi nei contesti educativi che favoriscono la socialità autentica e che, in tal modo, aiutano a sperimentare “il gruppo interno”, “i coetanei interni”, in ultima analisi “la scuola interna”.

È chiaro che questa è una velocissima rassegna delle molteplici atmosfere relazionali che l'essere umano, fin dai suoi primi passi, potrebbe e dovrebbe vivere. Ed è pure evidente che nulla di questo è impossibile, a patto che la forza della dialogicità garantista l'essere in questo modo “abitanti-abitati”.

- **La città interna**

E per la città, si possono seguire indicazioni simili?

Le nostre città cariche di sofferenze, trasformate in mercato del consumismo, fatte di separazioni e di periferie emarginate possono essere abitate e abitarci? Possono diventare “città interna”? (Milan, 2008; 2012).

La risposta è positiva, a patto che non ci si limiti ad un lavoro “macro” di carattere eminentemente politico-organizzativo, pur necessario. È infatti imprescindibile l'opera specifica dell'educazione, a livello “micro”, perciò a partire dal “soggetto”, nel facilitare e promuovere una creativa circolarità individuo-città, sapendo che il segreto autentico in questa prospettiva è dar luogo alla persona come “dimora ospitale”, capace di abbracciare il mondo e di sentirsi dal mondo abbracciata. Non basta quindi la semplice formazione del cittadino che anagraficamente risiede nello spazio-città, come non è sufficiente l'azio-

Atto II.

ne panoramica della politica per garantire l'esercizio della cittadinanza attiva. È necessario formare cittadini-persona, dialogici, solidali, capaci di quella forza interiore che sa veramente ospitare la città, il centro e le periferie, sperimentando esistenzialmente, culturalmente, politicamente la "città interna".

Soltanto così si supera la trappola identitaria del settarismo e si accede all'autentica prospettiva interculturale. La città stessa diventa casa delle identità in dialogo, luogo vitale di luoghi vitali, città interna di cui la persona si sente ospite, nel senso più ampio del termine: la persona-ospite è capace di accoglierla, di contenerla, di viaggiarla e di sentirla anche come porto sicuro a cui approdare e da cui partire per altre esplorazioni. Città ospite, abitata da abitanti-abitati.

Riteniamo che siano proprio le persone-dialogo, i cittadini-solidali, che non diventano tali per caso ma per l'opera preziosa e insostituibile dell'educazione, il collante che dà forza e consistenza alla socialità dinamica all'interno delle nostre città e, in ultima analisi, nel nostro mondo multiculturale chiamato a diventare "interculturale".

Si tratta di un auspicio antico, mai definitivamente pervenuto al successo: già Platone indicava la complessità della città plurale:

Ciascuna di esse (città) è moltissime Città e non una Città [...]. In primo luogo sono due in ogni caso, nemiche l'una all'altra, quella dei poveri e quella dei ricchi. E in ciascuna di queste due ce ne sono poi moltissime, talché se tu le trattassi come una ti sbagliaresti di grosso (Repubblica, IV, 422-424)

E qual è, per il filosofo greco, il principio cardine al quale attenersi per l'unificazione di questa città molteplice, per superare la frammentazione e renderla realmente vivibile?

La risposta è chiarissima:

"L'educazione e la formazione dei giovani; perché, se grazie alla buona educazione diventano uomini equilibrati, tutto ciò lo discerneranno facilmente".

La concretezza della città visibile, chiamata a ritrovarsi unita nella molteplicità, richiede una progettualità che, anche per Platone (2000), necessita della dimensione teleologica, della visione ideale, quella che orienta all'orizzonte del "dover essere": la "Città interiore".

Perciò, chi intende costruire la città, potrà farlo tenendo conto della realtà e del progetto: "Si butterà, eccome, nella vita politica, ma nella sua Città 'interiore'". Il dialogo platonico, nel gioco di domanda-risposta, chiarisce: "Comprendo. Tu intendi parlare di quella Città che poc'anzi abbiamo descritto, e che esiste nei nostri discorsi, e che dubito che possa esistere in qualche luogo della terra [...]. Il suo paradigma si trova nel cielo a disposizione di chi desideri contemplarlo e, contemplandolo, in esso fissare la sua dimora. Non ha quindi importanza che una siffatta Città attualmente esista o possa esistere in futuro, perché comunque egli potrebbe occuparsi solo di questa Città 'interiore' e non di un'altra" (Repubblica, libro IX, 592).

Scorrono i secoli, perfino i millenni, ma è nella dimensione "interna", che è lo spazio intimo delle motivazioni e della spinta ad agire coerentemente, che possiamo individuare i principi cardine della socialità autentica, le fondamenta della città reale e – in stretto rapporto con le sfide dell'oggi – le linee ideali e operative nell'orizzonte dell'intercultura.

È per questo che, in ultima analisi, ci spingiamo a proporre, come linea-guida della progettualità pedagogica, l'idea regolativa di "intercultura interna".

- **L'intercultura interna**

Su questa base è possibile parlare dell'interculturalità come nuova "casa dell'essere", orizzonte che obbliga proprio – per usare le parole di Buber – a "capovolgere i pezzi", a una vera e propria "conversione".

Si può perciò pensare all'interculturalità come al processo dinamico ed educativo di una macro-creatività sociale che faccia fondamentale riferimento al soggetto dialogico e che con-

Atto II.

sista nella innovativa tessitura di relazioni sempre nuove tra identità diverse, rompendo in tal modo gli schemi cristallizzati del conformismo monoculturale, le oppressioni assimilanti, le prassi socioculturali e politiche emarginanti, i settarismi comunitaristici chiusi nell'autodifesa di territori culturali standardizzati e ritenuti definitivi, i conflitti e le guerre di ogni tipo che imperversano senza soluzione di continuità nella scacchiera mondiale.

L'intercultura può essere, come sostiene Raimon Pannikar, "il primo passo verso una metanoia pregnata di speranza", processo di radicale cambiamento antropologico e culturale.

L'orizzonte dell'intercultura presuppone comunque l'ampia disponibilità ad una difficile trasformazione "non solo di mentalità, ma anche di vita": la sostituzione del prevalente paradigma antropologico individualistico-etnocentrico con quello dia-logico-relazionale-interculturale (Pannikar, 2002, p. 96).

Pannikar descrive le seguenti tre principali qualità dell'esperienza interculturale, tutte strettamente connesse ad un'autentica trasformazione personale e culturale.

1. L'interculturalità è "sovversiva": "ci destabilizza, contesta convinzioni profondamente radicate che diamo per scontate, perché mai messe in discussione. Ci dice che la nostra visione del mondo, e quindi il nostro stesso mondo, non è l'unico" (p. 90).
2. È "arricchente": l'incontro con l'altra cultura "ci permette di crescere, di essere trasformati; ci stimola a diventare più critici, meno assolutisti e amplia il nostro campo di tolleranza. Inoltre ci fa scoprire nelle stesse radici della nostra cultura quei punti di intersezione per una crescita armoniosa della cultura medesima".
3. È "difficile": "non si tratta di eclettismo facile o di cocktail arbitrario", richiede invece "una trasformazione della nostra visione della realtà" che è "prigioniera del concetto così come la tecno scienza è prigioniera dell'esperienza" (p. 91). In questo senso, "il cambiamento necessario non è né economico né politico, bensì antropologico" (p. 97).

Questa sovversione difficile è attualissima provocazione educativa, perché riguarda innanzi tutto il soggetto, ciascuno di noi, ed esige grande intensità di impegno nella comunicazione e nella relazione. L'apertura interculturale implica infatti, come sostiene Charles Taylor, "conversazione densa" o "dialogo denso", cioè una vera disponibilità "a ricercare nel tessuto di mondi vitali e culture differenti" (Taylor, 1993, p. 619). Non si tratta di "una semplice interazione tra ego e alter ego, quanto piuttosto di un incontro tra agenti reciprocamente decentrati e impegnati in un evento che trasforma". È tutt'altro che facile aderire a questa metanoia esistenziale, a questi eventi trasformativi non superficiali ed effimeri, perché "implicano una forma di trasgressione dell'Io, nel senso che si basano sul dare se stessi piuttosto che sul tentativo di appropriarsi e/o assimilare l'altro" (Taylor, 2004, p. 91; Dallmayr, pp. 74-75).

Trasgredire l'io, colpire alla radice l'istinto narcisistico, significa anche trasgredire l'egocentrismo culturale, l'enfaticizzazione dell'identità standard, la sacralizzazione della propria cultura: pure in questa dimensione macro è necessaria l'azione sovversiva, che tuttavia non significa negazione o squalifica del proprio contesto culturale. Significa piuttosto – come afferma Fernet-Betancourt (2006, p. 54) – assumere un atteggiamento positivamente critico nei riguardi della propria cultura, della propria storia, delle proprie tradizioni, che vanno intese come "punto di appoggio storico-antropologico" dal quale partire, per procedere verso più ampie esperienze e modalità di comunicazione reciproca.

"La nostra cultura – scrive il pensatore cubano – potrebbe essere così intesa come il ponte che non possiamo saltare, ma che dobbiamo attraversare, se vogliamo arrivare all'altra parte".

Il passaggio teorico di essenziale importanza è quello che indaga sul rapporto tra cultura e persona, chiarendone i termini e proponendo il superamento di alcune confusioni.

Al riguardo, Fernet-Betancourt è molto preciso, e la sua chiarezza di impostazione giustifica la seguente serie di citazioni dirette che danno forza all'idea di fondo: "Le culture sono le nostre «riserve», meritano rispetto e riconoscimento in modo

Atto II.

incondizionato: è un'esigenza etica imperativa. La loro osservanza e il loro compimento non sono, tuttavia, un fine in sé, perché il senso ultimo di tale esigenza etica non si radica nell'assicurare la preservazione o la conservazione delle culture come entità statiche portatrici di valori ontologici assoluti, ma è quello di garantire la realizzazione personale libera dei soggetti che si attuano in esse" (Fornet-Betancourt, 2006, p. 90). E ancora: "Per questo motivo parlo della cultura di origine di una persona come punto di appoggio per progetti di identità che, siano essi individuali o collettivi, devono sempre essere liberi, cioè il prodotto di un processo di discernimento, di appropriazione critica e di scelta. La cultura di origine non è per una persona il suo destino inesorabile, è l'«eredità» a partire dalla – e insieme alla – quale essa inizia ad esistere" (p. 91).

"Ogni persona abita ed è all'interno di una cultura, ma non la vive come una dittatura che le prescrive in modo totalitario il suo modo di agire e pensare, né la vive come una prigionia da cui è impossibile fuggire. Perché il modo di abitare ed essere di una persona umana all'interno di quella che essa chiama la sua cultura, è quello di essere soggetto in quella – e di quella – cultura" (p. 83).

È in questo senso che si può parlare di "disubbidienza culturale" come attitudine e azione critica della persona, capacità di trascendere le recinzioni culturali chiuse e di scegliere strade alternative, strumento di lotta contro la sacralizzazione delle culture.

Oltretutto, ricorda sempre Fornet-Betancourt, in un contesto pluralistico è proprio la "disubbidienza culturale" che consente di superare la fase del mero "multiculturalismo", nella quale la "cultura comune" si pone in contrapposizione alle altre, per perseguire invece – nell'orizzonte dell'interculturale – "la trasformazione delle culture mediante processi di interazione, cercando di trasformare le frontiere culturali in ponti senza cabine di dogana" (Fornet-Betancourt, 2006, p. 84). L'interculturale si configura allora come processo creativo per eccellenza, sia nella fase critico-decostruttiva della disubbidienza sovversiva sia in quella della costruzione di ponti, nella convinzione che, come scrive Maria

Zambrano, “il ponte è via, ed unisce strade che senza di esso non porterebbero in nessun luogo, ma solo ad un abisso o ad un posto intransitabile” (Zambrano, 1990, p. 107).

- **“Pontieri”**

L’imprescindibile via per la genesi e per il progressivo intrecciarsi della relazionalità interculturale, è la “persona umana”, l’autentico “ponte” che – inteso nella prospettiva antropologico-dialogale lungo la quale si muove questa riflessione – trasgredisce esso stesso la normale collocazione “urbanistica” e si estende in direzione sia orizzontale che – disubbidendo alla norma – verticale. Anche qui tocchiamo un passaggio teorico significativo, sottolineato in particolare da Panikkar:

L’interculturalità ci apre alla trascendenza verticale. Passa per il riconoscimento che c’è qualcosa nell’uomo che trascende la mera umanità, che c’è qualcosa nelle culture umane che è venuto dalle stelle (Panikkar 2002, p. 109).

Il dialogo autentico, il “dialogo dialogale”, come ama definirlo Panikkar, non si esaurisce in uno scambio “orizzontale”, quantitativo, misurabile, sommatorio, ma “è qualcosa di più di una conversazione con il vicino”. È un “ponte” raro e originale, in orizzontale e in verticale, per il quale non esistono progettazioni standard, anzi il disegno di questo snodo di relazioni richiede di fare tabula rasa delle ripetitive circolarità auto-referenziali, delle pastoie narcisistiche etnocentriche. In questa direzione è infatti implicata una preziosa e delicata “intuizione del tu”, intima esperienza di decentramento altruistico nell’ambito della comprensione umana e interculturale, simile a quella che Martin Buber chiama “*fantasia reale*” e – per il rapporto tra culture – “*fantasia reale del ‘tra’*” e a quella che Michail Bachtin definisce “*exotopia*”: “comprensione attiva” che è “chiaroveggente intimità” favorita proprio “dal fatto di trovarsi fuori, l’extralocalizzazione, che mantiene fra l’io e l’al-

Atto II.

tro un rapporto di distanza irriducibile” proprio perché rispetta l’alterità costitutiva della relazionalità Io-Tu (Ponzio, 1997, p. 239): un’esperienza che, umilmente, può arrivare a cogliere l’ineffabile, il mistero profondo della persona, la sua più radicale e irripetibile unità esistenziale e identitaria. Allo stesso modo, nell’incontro interculturale autentico, visto anch’esso come “dialogo dialogale”, è possibile cogliere l’ineffabile sorgente che sta alla base di ogni cultura e ne costituisce il nucleo etico-culturale generativo portante, l’identità più specifica e genuina, seppur meno evidente: è il capitale invisibile, sempre incommensurabile e indisponibile alle brame del possesso e della definizione chiusa, che – similmente ad un DNA – allude al riconoscimento autentico della persona e della cultura nella loro unicità e dignità. Questo sguardo muove lungo l’asse della “verticalità”, implica cioè trascendimento reale, il superamento dell’“epistemologia del cacciatore” (Panikkar, 2002, p. 45) dedita esclusivamente a catturare dell’altro e sull’altro nozioni superficiali, per attingere invece al cielo dell’altezza e al cielo della profondità. È lo sguardo in cui si attua un connubio profondo, un “matrimonio sacro” (*hieros gamos*) tra conoscenza e amore, perché la scoperta genuina dell’altra persona, come dell’altra cultura, avviene attraverso la “conoscenza amante e l’amore conoscente” (p.119).

In questa prospettiva, l’intercultura non è una tecnica, una metodologia di lavoro sociale, una pur efficiente organizzazione di eventi culturali: “Essa – scrive Panikkar – rappresenta un’incursione in una terra e in un cielo sconosciuti dove lo straniero vive” (Panikkar, 2002, p. 27) e ci aiuta perciò a “imparare e accettare il mistero di chi non conosciamo” (De Certeau, p. 8). Pure in questo senso è “trasgressiva”, autenticamente creativa, in quanto stravolge completamente alcune regole di misurazione dei rapporti umani: “Il cammino più breve tra due cuori passa per le stelle” (Panikkar 2002, p. 109).

Sta qui allora il fondamento autentico dell’educazione interculturale: fare della “persona” – e conseguentemente di quella “persona di persone” che è la “comunità” (secondo la bellissima definizione di Mounier) (1982) – l’alfa e l’omega, il princi-

pio e il fine, la profondità e l'altezza dell'educazione interculturale, per diventare insieme costruttori di "ponti" speciali, veri "pontieri", come suggerisce Alex Langer (1996), attivando linee di interpretazione e di azione realmente e profondamente innovative. Tutto questo, come sostiene Martin Buber, richiede educatori che sappiano essere multidimensionali e, perciò, "cominciare dall'alto" (Buber, 2009, p. 101) per poter accedere alla "frontiera verticale di ogni cultura" e superare così la tentazione di relazionarci soltanto attraverso un "duello orizzontale" (Panikkar, 2002, p. 97).

In ultima analisi, è chiaro che a tal fine nulla può sostituire la complessa, difficile e specifica funzione maieutica che caratterizza e costituisce tutto l'itinerario educativo: partire dal soggetto-persona, dalla sua specifica e contingente situazione, per aprirsi alla relazionalità "inframondiale" e giungere alla "comunità planetaria" (Ferrara, 2014), interculturale, naturalmente aperta, dialogica, e – di conseguenza – alla "communitas communitatum", alla "comunità delle comunità", secondo una creativa prassi dialogica capace di aprirsi sinergicamente a dimensione mondo (Buber, 1967, p. 151 e p. 172; Milan, 1994, pp. 134-137).

In questa "direzione" alternativa-traşgressiva-sovversiva, chiave autentica dell'interculturalità, è possibile immaginare e far nascere una stagione più propizia per il nostro pianeta.

Atto III.

Viaggiamoci incontro!

«Viaggiare sentendosi sempre, nello stesso momento, nell'ignoto e a casa, ma sapendo di non avere, di non possedere una casa. Chi viaggia è sempre un randagio, uno straniero, un ospite [...]. Il viaggio è anzitutto un ritorno e insegna ad abitare più liberamente, più poeticamente la propria casa [...]. Non c'è viaggio senza che si attraversino frontiere – politiche, linguistiche, sociali, culturali, psicologiche –, anche quelle invisibili che separano un quartiere da un altro nella stessa città, quella tra le persone, quelle tortuose che nei nostri inferi sbarrano la strada a noi stessi. Oltrepassare frontiere, anche amarle – in quanto definiscono una realtà, un'individualità, le danno forma, salvandola così dall'indistinto – ma senza idolatrarle, senza farne idoli che esigono sacrifici di sangue. Saperle flessibili, provvisorie e periture, come un corpo umano, e perciò degne di essere amate; mortali, nel senso di soggette alla morte, come i viaggiatori, non occasione e causa di morte, come lo sono state e lo sono tante volte. Viaggiare non vuol dire soltanto andare dall'altra parte della frontiera, ma anche scoprire di essere sempre pure dall'altra parte [...]. Viaggiare insegna lo spaesamento, a sentirsi sempre stranieri nella vita, anche a casa propria, ma essere stranieri fra stranieri è forse l'unico modo di essere veramente fratelli. Per questo la meta del viaggio sono gli uomini; non si va in Spagna o in Germania, ma fra gli spagnoli o fra i tedeschi».

(Magris, 2005, pp. X- XX)

Atto III.

Il titolo del bellissimo libro di Claudio Magris definisce “infinito” il nostro viaggiare: è un viaggio per “oltrepassare frontiere”, “sapendo di non avere, di non possedere una casa”, perché la meta non è uno spazio identitario chiuso, da idolatrare, ma “sono gli uomini”. E soltanto in questo modo, incontrandoci in una relazionalità che è sempre “infinita ricerca”, scopriamo di abitare la casa autentica, la casa sempre aperta del dialogo e della fraternità.

Alludendo a questo meraviglioso incontrarci, consapevoli che “essere stranieri fra stranieri è forse l’unico modo di essere fratelli” e che questo intrecciare persone, luoghi, paesaggi ci insegna ad abitare il mondo e a scoprire noi stessi, Magris cita il celebre epilogo de *L’Artefice* di Borges (1999):

Un uomo si propone il compito di disegnare il mondo. Trascorrendo gli anni, popola uno spazio con immagini di province, di regni, di montagne, di baie, di navi, d’isole, di pesci, di dimore, di strumenti, di astri, di cavalli e di persone. Poco prima di morire, scopre che quel paziente labirinto di linee traccia l’immagine del suo volto (p. XII).

Questa parte del volume riguarda proprio le modalità del “viaggiarci incontro” e del costruire tra noi – attraverso una metodologia educativa coerente- una relazionalità progettante che ci aiuti a scoprire passo passo la nostra identità autentica, mai definitivamente conclusa, sempre “incompiuta”, sempre “cantiere aperto”. Riuscire a far tesoro di tessere identitarie, sociali, culturali scompaginate – immagini di frammenti – per evidenziare l’armonia di una figura identitaria emergente: l’immagine del proprio volto, che riconosce e ritrova in sé tanti altri volti, non più estranei ma ospiti, l’immagine della propria comunità, che si fa *communitas communitatum*, l’immagine della propria autentica cultura, che può farsi a tutti gli effetti intercultura, convivialità delle differenze.

Significa anche attraversare le frontiere tra pensiero e azione, tra teoria e pratica, mettendole in dialogo costruttivo, dando così vita a una educazione che sia “prassi trasformativa”

coerente – come auspica Paulo Freire -, il solo modo per essere progettualità dialogica capace di “dare un nome al mondo”.

Questa “scena terza”, allora, intende portare sul palcoscenico – come attori di una prassi educativa coerente con quanto già affermato – consigli di percorso adeguati, cioè elementi di metodo che possano aiutarci a essere “amore” per l’altro, per gli altri, per il mondo.

Questa parola, “amore”, sarà l’anima interna delle “parole-chiave” che formeranno il “decalogo pedagogico” che sarà presentato come architettura interna di una progettualità pedagogica coerente. E sarà, nel contempo, l’anima interna degli atteggiamenti che ci aiutano a incontrarci – i segreti di un’autentica relazionalità interpersonale, comunitaria, interculturale.

Insomma, proprio la parola “amore” – sottostante ed essenziale – sarà la dimensione ontologica-esistenziale fondante, capace di conferire un’unità dinamica e creativa alla rassegna di idee e di atteggiamenti. Sarà il collante, il linking-agent tra elementi solo apparentemente separati, la vera bussola capace di dare senso ai singoli passi del “viaggiare”.

Allora, sarà davvero possibile essere “orchestra”, in modo che i nostri singoli strumenti facciano insieme “concerto”.

Scena 3.1 Regia e sinergie “service-learning”

Il mondo dell’educazione ha una sicura responsabilità nello scenario di frammentazione esistenziale, sociale, culturale che abbiamo descritto nella prima parte di questo testo: l’educazione stessa, con le sue pratiche, ha spesso perduto la sua “unità” e collabora in vario modo a disintegrare la vita dei singoli e della comunità, operando per una vera e propria “parcellizzazione” (Milan, 2001, cap. 2).

La “parcellizzazione del sapere”, come afferma Edgar Morin (2000, pp. 6-20), con l’eccessiva insistenza sull’insegnamento-apprendimento di quantità rilevanti nozioni all’interno di settori separati, produce una “gigantesca torre di Babele” che tradisce il compito dell’insegnamento: forma una “testa ben piena”,

Atto III.

nella quale “il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso”, forma una mente “che sa solo separare, spezza il complesso del mondo in frammenti disgiunti, fraziona i problemi, unidimensionalizza il multidimensionale”, forma perciò “un’intelligenza incapace di considerare il contesto e il complesso planetario rende ciechi, incoscienti e irresponsabili”.

Compito dell’insegnamento non è quello di trasmettere briciole di sapere, ma una cultura “ecologicizzante” che ci aiuti a vivere, a comprendere la nostra condizione e a pensare in modo aperto: significa educare alla *serendipità*, all’arte di rapportarsi alla molteplicità delle cose e – come afferma lo stesso Morin – a saper “riconoscere l’unità in seno alla diversità, la diversità in seno all’unità”.

Spetta perciò all’educazione, a partire da quella scolastica, il compito di trasformare la frammentazione in “padronanza del senso personale”, ovvero in capacità di riconoscere se stessi, di acquisire nuova fiducia, di divenire sempre più attori concreti del proprio presente e del proprio futuro.

Oggi è urgente farsi carico di questa realtà, rimboccarsi le maniche e, con un’intelligente regia pedagogica capace di dare unità a elementi dispersi, agire per la ricostruzione di un’integralità culturale che non significa integralismo e di un’unità esistenziale (Milan, 2002a, p. 91) che sappia ricucire i segmenti di un tracciato identitario spezzato e che, senza cadere nella produzione di figure standard, possa dare il senso di un disegno originale e coerente al progetto educativo che riguarda la persona umana e la sua comunità.

È proprio in questa prospettiva di ricostruzione di un’unità perduta che introduciamo ora la metodologia pedagogica del *service-learning* (*apprendimento-servizio*), assumendola come via innovativa per stare al passo con le esigenze del tempo, per affrontare e superare la crisi dell’educazione sapendo che questa “strumentazione pedagogica” è coerente con la nostra visione antropologica e che, essendo già ampiamente sperimentata, offre ottime garanzie di successo.

Il *Service-Learning* o *Apprendimento-Servizio*: merita una

presentazione¹. Non si tratta di una bacchetta magica, di una panacea ingenua, né di dotarci di comodi ricettari – come quelli che purtroppo vengono spesso consegnati nelle mani di insegnanti ed educatori che si accontentano di essere esecutori di un superficiale didatticismo. È invece il contrario di un banale vademecum e, proprio per l'attenzione che riserva alle dinamiche del cambiamento, valorizza il ruolo attivo degli insegnanti-educatori come soggetti di un agire responsabile e creativo in un sistema di relazioni educazione-contesto realmente innovative. Fortunatamente, infatti, il mondo degli insegnanti-educatori è ancora attento a proposte di qualità e non si è arreso alle lusinghe di chi – con un potere non sempre esplicito - vorrebbe subdolamente trasformare in azienda il mondo dell'educazione. Tuttavia non dobbiamo nascondere il diffuso rischio di “scollamento”: i processi di una globalizzazione governata da un mercato al ribasso possono far emergere – come per la punta dell'iceberg – soltanto uno strato superficiale di “materiali leggeri” e la decantazione dei “valori pesanti”, cioè davvero significativi, nei fondali dell'invisibilità.

La valenza innovativa del *service-learning* mi era sembrata evidente fin dai miei primi intensi dialoghi con Nieves Tapia, che prima di altri ha introdotto l'“*aprendizaje-servicio*” nel nostro Paese, come già in Argentina e in America Latina. A lei avevo chiesto nell'ormai lontano 2004 di pubblicare nella rivista *Studium Educationis* il primo articolo in italiano su questa tematica, al quale è seguita due anni più tardi la pubblicazione del suo volume, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio* (2006). Da allora si sono moltiplicate pubblicazioni ed esperienze di formazione, con crescente attenzione a questa metodologia pedagogica nei vari livelli di scolarità.

Questa metodologia pedagogica coniuga sistematicamente e in modo coerente alcune dimensioni fondanti dell'esperienza educativa e che tuttavia, come già sottolineato, restano in molti casi del tutto sconnesse: i soggetti implicati, il complessivo cur-

1 Questa tematica è presentata anche nel mio articolo (Milan, 2019).

Atto III.

ricolo per l'apprendimento, la relazione con il contesto socio-comunitario di appartenenza.

Scindere tra loro queste dimensioni, disarticolarne la relazione che le vincola, significa logicamente favorire la loro stessa frantumazione, ma significa nel contempo favorire la frantumazione esistenziale delle persone, dell'attività educativa e scolastica, della realtà socio-culturale-politica.

Il service-learning, in una prospettiva di ricostruzione dell'unità – mai intesa come appiattimento o come azione al ribasso – si propone invece di promuovere la formazione integrale della persona umana, di portare a livello di eccellenza l'efficacia dell'apprendimento, di contribuire al massimo grado alla coesione sociale e culturale.

È perciò opportuno, proprio per evidenziare la congruenza con la visione pedagogica già presentata, coniugare alcuni aspetti costitutivi del *service-learning* – che, strettamente interconnessi, assicurano qualità pedagogica a questa metodologia – ai principi fondanti di tale visione. Non senza premettere a questa analisi un breve accenno ai presupposti teorici del service-learning.

La metodologia del Service-Learning sicuramente trova un'importante serie di influenze nella filosofia e nel pragmatismo pedagogico di John Dewey, per il quale la teoria della conoscenza era strettamente collegata alla filosofia dell'esperienza, alla pratica della cittadinanza e della democrazia.

Il grande pensatore-pedagogo statunitense, coniugando sempre la sua filosofia sociale e la sua filosofia dell'educazione in una prospettiva di feconda e reciproca integrazione, ha indagato largamente sul significato dell'apprendimento, sul rapporto dinamico e creativo tra apprendimento e azione, assegnando massima importanza ai principi dell'esperienza, dell'indagine e della riflessione critica che si configurano come elementi essenziali del service-learning.

Importante è la sua critica alla “macro-società”, all’“età della macchina”, per l'inibizione che provoca nella vita degli individui e della società, sostenendo che “a meno che l'esperienza realmente comunitaria non venga ripristinata, gli esseri umani

non riusciranno a risolvere il loro problema più urgente, quello di trovare se stessi e la propria identità” (Dewey 1946, p. 216). La “*macro-società*”, alla quale non è stata fatta corrispondere una “*macro-comunità*”, si è rivelata incapace di accompagnare gli individui aiutandoli a superare la frustrazione della solitudine esistenziale e sociale (1946, pp. 126-127). Da questo deriva la proposta deweyana di una democrazia da costruire sulla base di un processo di partecipazione dove la relazione interpersonale, faccia a faccia, sia la via per rimettere insieme gli individui, dove perciò la scuola stessa si configuri come “*comunità in miniatura*” (1916, p. 418): “... la scuola stessa deve essere una forma autentica di esperienza attiva di comunità, e non un luogo a parte in cui imparare le lezioni” (1900, p. 27). Scuola e società trovano un collegamento vitale proprio attraverso la comunità, piccola o grande che sia.

È particolarmente interessante quanto Dewey afferma proprio sull'apprendimento autentico che, anche per la vita sociale, avviene attraverso il “servizio”: “Laddove il lavoro scolastico consiste semplicemente nell'imparare lezioni, l'aiuto reciproco, invece di essere la forma più naturale di cooperazione e di socialità, diventa uno sforzo clandestino per alleviare il prossimo dei suoi doveri. Dove al contrario l'attività concreta e autentica si realizza, tutto questo viene cambiato. Aiutare gli altri, invece di essere una forma di beneficenza che impoverisce l'altro, è semplicemente un aiuto per liberare le potenzialità e per favorire una comune realizzazione” (Dewey 1900, p. 29).

E ancora: “Quando la scuola introduce e forma ogni membro della società in una comunità così piccola, aiutandolo con lo spirito del servizio e dotandolo degli strumenti di un'efficace auto-direzione, avremo la più profonda e migliore garanzia di costruzione di una società più grande che sia degna, amabile e armoniosa” (1900, p. 44).

Bastano le citazioni appena riportate per comprendere come il pensiero di Dewey stia fortemente alla base del Service-Learning.

Un altro pedagogista molto importante che ha indubbiamente influenzato, e ancora sostiene, la metodologia del Servi-

Atto III.

ce-Learning, soprattutto per gli sviluppi in America Latina, è Paulo Freire.

Alcune parti del suo scritto più importante, *Pedagogia degli Oppressi* (Freire, 2018), sono una lampante dimostrazione di tale influenza.

Cito soltanto la sua insistenza sull'importanza della “*parola trasformatrice*”, che è sintesi dinamica di “*riflessione*” e “*azione*”, cioè “*prassi*”. Da questo deriva la forte denuncia dell’“*educazione depositaria*”, che impartisce dall’altro meri ritagli della realtà, del tutto insignificanti, con un abuso del verbalismo, del “*bla-bla-bla*”, al quale si oppone spesso la modalità ugualmente inconsistente di un “*attivismo*” privo di riflessione.

Freire propone perciò, come forma autentica di educazione, che sempre deve essere trasformativa e “*dare un nome al mondo*”, l’*educazione problematizzante*, per la quale la relazione educatore-educando si realizza attraverso la *mediazione del mondo*. Non si possono escludere la vita, la comunità, le situazioni-limite che sfidano e richiedono di essere affrontate sia con l’indignazione sia con la “*lotta*”, attraverso la “*comunione*” e una “*coscientizzazione*” che si basa sempre sulla “*coscienza di*”, perciò sulla visione dell’essere umano come relazione-dialogo.

Anche in Freire, pur con un’altra terminologia, si impone l’esigenza di un’educazione che sia apprendimento-servizio.

Molti altri riferimenti teorici e culturali potrebbero essere collegati al “*service-learning*”. Qui ci basta fermarci alle considerazioni appena fatte, nella speranza di poter presto approfondire la tematica in ulteriori scritti.

3.1.1 Decalogo pedagogico. Dieci parole-chiave

Parlare di “*decalogo*” pedagogico può apparire presuntuoso, dato che la parola può alludere a un insieme di regole-comandi dettati dall’alto. Qui il concetto si riferisce, facendo tesoro di quanto scritto ormai da anni su altri testi, ad alcune idee-chiave, dieci principi pedagogici che considero le dimensioni strut-

turali dell'educazione, che vanno considerate strettamente interconnesse sia sul piano teorico sia nell'operatività: l'educazione viene qui intesa come sinergica compresenza di tali dimensioni fondanti, che dovrebbero compenetrarsi e sostenersi reciprocamente, in quanto ognuna di esse, pur alludendo a specifici aspetti dell'agire educativo, per attuarsi pienamente deve considerare e includere tutte le altre.

Da questo dinamico accostamento dovrebbe emergere in modo ancora più evidente il fondamento antropologico della *persona* e di quella *persona di persone* che è la *comunità-città* (Mounier, 1982). Tali dimensioni costitutive si configurano anche come elementi dell'orizzonte teleologico, come finalità da perseguire e, nello stesso tempo, come valori da attuare già nel presente, rendendoli veri capisaldi della metodologia pedagogica. Possono aiutare, in fase retrospettiva, nella valutazione critica dell'educazione in atto, o dell'educazione realizzata in un certo contesto (funzione critica). Allo stesso modo possono offrire, in fase prospettica, le linee-guida per una progettualità efficace e coerente. Si tratta, in altre parole, di una "chiave di lettura critica" di quanto realizzato e, nel contempo, di una chiave interpretativa e critica rispetto alla congruenza e alla validità di progetti orientati al futuro.

- **Parola prima: intenzionalità**

L'esperienza educativa implica in ogni ambito un'attenta progettualità, non può essere attività casuale, improvvisata, estemporanea. La persona stessa umana è chiamata a essere feconda intenzionalità, a una relazione trasformante e innovativa con l'altro da sé e con il mondo: è suo compito quello di darsi un nome e di darlo al mondo. Ma il nome non allude a qualcosa di statico e di definitivo, richiama sempre a una progettualità esistenziale che esclude la possibilità di fissare una definizione identitaria esaustiva e conclusiva.

Il service-learning intende l'essere umano proprio come coscienza intenzionale in rapporto a se stesso e al suo mondo.

Atto III.

Aiutare ciascuno a imprimere intenzionalità al proprio agire, alla propria relazionalità appare perciò la *conditio sine qua non* di quella progettualità, specifica e costitutiva dell'educazione, che si fa carico del compito di migliorare, di accedere a quell'utopia, che dovrebbe motivare e calamitare l'operare delle persone umane e, nello specifico, del mondo pedagogico.

Operare nella prospettiva del service-learning significa che non ci si deve accontentare dello status quo, della realtà così com'è, rassegnandoci ad accettarne passivamente i limiti, le contraddizioni, le ingiustizie. La frammentazione esistenziale, sociale, culturale, oggettivamente costitutiva dei nostri contesti, è una condizione che sfida le nostre intelligenze, le nostre volontà, le nostre azioni: essa è un forte richiamo ad assumere le intime potenzialità umanizzanti e a farle emergere, come nell'autentico *e-ducere* che l'agire educativo evoca, con la chiara intenzionalità a rendere presente e attuare il disegno progettuale implicito. Soltanto a partire da un'intenzionalità ben radicata nell'agire degli educatori/insegnanti è possibile dar fiato al progetto di comunità e di cittadinanza che si fonda sull'intima spinta e determinazione a costruire legami, a progettare feconda reciprocità, a costituirsi come solidarietà in atto. Imparare per servire la comunità. Servire per imparare. In questo circuito metodologico-prassico, che il service-learning promuove con forza, gli educatori/insegnanti, specialisti di intenzionalità, sono chiamati a rapportarsi realisticamente con un curriculum di insegnamento/apprendimento tutt'altro che improvvisato e con contesti di appartenenza intenzionalmente studiati, "vissuti" e "serviti".

- **Parola seconda: problematicità**

L'opera educativa autentica deve misurarsi con le persone e con situazioni umane e sociali che non sono mai definibili con la precisione di alcune dimostrazioni scientifiche applicabili agli oggetti: presentano "aree di mistero" che sfuggono a qualsiasi presunzione di conoscenza "oggettiva" e di interpretazione cer-

ta. È sempre profondo il dosaggio di incommensurabilità che le contraddistingue.

L'agire educativo è chiamato a rispettare questo *principio problematicità* e la necessità di vincere le tentazioni delle facili interpretazioni, le stigmatizzazioni indebite e nocive, per cogliere i profondi appelli che la comunità di appartenenza rivolge e che non esigono risposte-ricetta, superficiali e di carattere generale. Si fa invece guidare dall'umiltà della ricerca, dalla pratica di quella comprensione empatica che non è mai definitiva e del tutto rassicurante, e che, oltre ad applicarsi nei riguardi delle persone, si muove anche nel rapporto con il contesto, per cogliere quel "genius loci" che va appreso e servito e che, proprio per questo, regala sempre importanti elementi di apprendimento. In questa prospettiva, l'educatore/insegnante promuove anche negli allievi/studenti l'arte di ricercare nel proprio mondo, per cogliere la problematicità presente dovunque, per ascoltare e porre domande, a partire da quell'*insecuritas* pedagogica per la quale si è tanto più grandi ed efficaci quanto più si è consapevoli di essere "inesperti". Il service-learning, pertanto, sollecita la curiosità intellettuale e pragmatica, cioè quella curiosità che sta alla base e promuove il dinamismo della ricerca-azione-formazione.

- **Parola terza: responsabilità**

Compito dell'educazione e caratteristica imprescindibile del service-learning è formare alla *cittadinanza responsabile*. L'essere umano è chiamato alla responsabilità, cioè deve *essere risposta* all'altro e al mondo. Più che *dare risposte*, deve porsi integralmente come risposta, con il proprio modo di essere e di agire. Deve rispondere con la propria azione e della sua azione. Noi esseri umani, proprio perché siamo relazione, siamo vincolati dal legame di responsabilità: ciascuno di noi, in rapporto all'altro, è – o può essere – appello e risposta, ascolto e parola, risposta reciproca. Ma il dinamismo domanda-risposta è anche costitutiva dell'appartenenza alla comunità, del nostro "abita-

Atto III.

re” un luogo antropologicamente significativo, e questo implica attivo ascolto-apprendimento-servizio nello scenario della propria “autoctonia”, dove proprio il senso di appartenere radicalmente al proprio paese implica attenzione e cura: tutto questo è responsabilità, ma garantisce anche risposte autentiche dal contesto stesso in termini di vero (non avulso) apprendimento. Nell’epoca della globalizzazione, pensare-agire nel e per il proprio “sito” aiuta a non essere avulsi viandanti di uno sterile cosmopolitismo ma protagonisti di un’autoctonia responsabile. Proprio la responsabilità radicata nel locale garantisce che la nostra “navigazione” sia virtuosa e non virtuale e di essere coerenti interpreti delle odierne attese innovative – non soltanto dal punto di vista terminologico – della “glocalizzazione”. Responsabili locali e responsabili globali.

Così il service-learning, in una prospettiva moralmente fondata, sollecita il cittadino ad *apprendere-servire* da-con-per la comunità di appartenenza, facendosi farsi carico responsabilmente del presente – *hic et nunc* – della comunità stessa. Nel contempo, in una prospettiva pedagogicamente fondata, aiuta il cittadino ad assumersi la responsabilità del futuro della comunità, del suo dover essere, dando così vita ad una “maieutica di comunità” che genera un senso di appartenenza solidale. La responsabilità appresa-agita può così diventare il *modus vivendi* della comunità, dove il *logos* di ogni cittadino e della comunità stessa è proprio la comune responsabilità di apprendere-servire. Il service-learning, correttamente inteso, può perciò collaborare in modo rilevante a progettare-formare l’*uomo-cittadino responsabile* e, conseguentemente, la *cittadinanza responsabile*, stando così al passo con le attese pedagogico-culturali che provengono dalle istituzioni pedagogiche internazionali e che auspicano un’ampia e coerente diffusione della *Global Citizenship Education*. Anzi, spesso anticipandole.

Si può perciò sostenere che il service-learning è un antidoto rispetto a quella “solitudine del cittadino globale”, denunciata da Zygmunt Bauman (2014), che si manifesta in una società “negligente”. La negligenza, in ultima analisi, è un peccato di omissione sia nell’ambito dell’apprendimento che in quello del

servizio. Invece di dire attivamente “sì” – che è responsabilità –, si resta nell’indifferenza, ci si astiene, insomma ci si nega. È un pericolo denunciato esplicitamente da Hans Jonas (1993, p. 120) che, con una speciale attenzione alle professionalità socio-pedagogiche, afferma che la *negligenza* è “forma strisciante, evasiva, preterintenzionale di irresponsabilità, tanto più pericolosa perché non identificabile in un’azione determinata (costituente appunto nel lasciar fare senza fare nulla)”. Proprio l’indifferenza, che “lascia fare senza fare nulla”, è la patologia più distruttiva all’interno delle nostre scuole e delle nostre comunità, patologia tipica di una prassi educativa spesso avulsa, evasiva, passivizzante.

Molti dei problemi che condizionano negativamente e mettono a repentaglio la salute integrale, la convivenza creativa e la qualità della vita degli uomini d’oggi non dipendono da una mancanza di conoscenze e di mezzi, anche materiali, ma da una quasi impercettibile negligenza, che, diffusa un po’ dovunque, sottrae all’esperienza dei singoli e delle comunità molte risorse, configurandosi come vero e proprio peccato sociale di omissione pedagogica. Questo spiega il motivo per il quale, soprattutto da parte di chi ha a cuore la dimensione più profondamente umana e pedagogica del lavoro socio-educativo in contesti contrassegnati da forme di disagio, spesso favorite dalla difficoltà delle relazioni interculturali, si sottolinea che l’agire responsabile, prima di essere questione sociale e organizzativa, è un fatto di cura: soltanto un operatore responsabile è realmente efficace nella cura!

È del tutto evidente, quindi, per quanti operano a diversi livelli in ambito educativo, la necessità di porre l’etica della responsabilità alla base della loro azione. L’educatore è chiamato a essere uno “specialista della responsabilità”.

- **Parola quarta: reciprocità**

L’esistenza umana può essere definita secondo le contrastanti prospettive dell’Io-Tu e dell’Io-Esso (Buber, 2003; Milan, 2002), indicando in questo modo l’elemento normativo essen-

Atto III.

ziale e la conseguente distinzione tra ciò che va ritenuto giusto e sbagliato nell'agire umano.

La relazione Io-Esso si configura come cosificazione e strumentalizzazione dell'altro, ridotto ad Esso proprio perché gli è negata la qualità di soggetto: il suo agire, il suo pensare, il suo essere vengono frustrati e inibiti dall'agire di un Io incapace di reciprocità.

L'Io-Tu è invece luogo della reciprocità autentica e umanizzante, dove le qualità della persona-soggetto vengono rispettate e promosse, dove possono espletarsi i valori positivi, quelli veramente educativi, interpersonali e sociali, perché in essi soltanto l'essere umano incontra o ritrova pienamente se stesso mentre si rapporta autenticamente all'altro.

Il principio di reciprocità ha valore per ogni relazione umana significativa. In prospettiva pedagogica contribuisce a rendere a tutti gli effetti educativa la relazione standard educatore-educando, a patto che se ne rispetti la caratteristica asimmetria: essa implica una differenza, in sé giustificata e necessaria, che è differenza di potere e di funzione, non certo di valore. C'è ovviamente chi è in posizione up, chi detiene un più accentuato potere di ruolo nella relazione alla quale stiamo alludendo (l'insegnante, il genitore), e c'è chi è in posizione down, più subordinata, più bisognosa di sostegno e di aiuto.

Tale squilibrio iniziale è costitutivo della relazione educativa: essa è sana essendo asimmetrica, sarebbe invece patologica se la naturale asimmetria non fosse rispettata in nome di un'inverosimile e fittizia uguaglianza. È anche vero, comunque, che tale relazione ha il compito specifico di favorire l'attenuazione crescente dell'iniziale disparità e, di conseguenza, una sempre maggiore autonomia del soggetto educativo, pur sempre nella relazione e attraverso la relazione. La medesima regola vale per le relazioni che si costituiscono in ambito sociale e interculturale, dove i soggetti interagenti presentano livelli diversi di conoscenza e di competenza, che comportano perciò l'attuazione di modalità asimmetriche di ascolto-parola secondo le implicite esigenze di una dialogicità che si esplica pienamente proprio

nella forma della genuina reciprocità: una reciprocità attraverso la quale l'uno e l'altro si arricchiscono.

Una frequente disfunzionalità nelle relazioni interpersonali e sociali, che può essere fonte di grave disagio, è quella della fossilizzazione, dell'irrigidimento indebito in forme di disequilibrio, che si collega a tanti errori educativi e relazionali (ad es., autoritarismo, permissivismo) oltre che a tante forme di emarginazione e segregazione.

Il principio di reciprocità prevede pertanto il reale superamento del paternalismo e dell'assistenzialismo, in cui – seppure velato o del tutto occultato dai più sapienti artifici – permangono l'esercizio di un potere anomalo e la presunzione di superiorità di uno sull'altro. Si tratta di patologie relazionali che si manifestano anche a livello macroscopico, nella cristallizzazione di ingiusti squilibri tra gruppi, identità culturali individuali e collettive, quando le differenze diventano motivo di sopruso e di negazione.

Bisogna perciò fondare la città ben fatta su un'antropologia del dialogo e della reciprocità che, passando attraverso la valorizzazione dell'alterità e della diversità, conduca a una sempre più diffusa cultura della partecipazione e della solidarietà, dove l'essere umano non sia individuo a sé stante, isola felice – solo apparentemente – in un mondo di solitudini e di indifferenza, ma soggetto comunitario, artefice primo di reti relazionali in un tessuto connettivo che si fa Noi autentico.

Paulo Freire denuncia l'approccio "depositario" di molte relazioni oppressive sul piano pedagogico, culturale, politico e, appellandosi all'idea-guida reciprocità, allude all'importanza di relazionarsi all'altro come ad un soggetto portatore di parola, protagonista, attore, chiamato a diventare sempre più autonomo, sempre più indipendente, sempre più espressione di risorse culturali significative, ad avvicinarsi sempre più alla simmetria relazionale (Freire, 2002, pp. 25-40). L'idea della reciprocità, nell'ottica pedagogica che assumiamo, implica l'assunzione di iniziative crescenti anche da parte di chi, trovatosi inizialmente in evidente posizione down, è chiamato a divenire sempre più parte attiva nella relazione. Va da sé che nella città multicultu-

Atto III.

rale ognuno è tenuto a dare attivamente, a far crescere l'altro, a credere nella fecondità di uno scambio che educa e arricchisce.

Ed è proprio la reciprocità, capace di costruire ponti tra sponde diverse, a promuovere la multiculturalità in intercultura, ponendo la dimensione "tra" (Milan, 2002) come prima e fondamentale regola della convivenza, attraverso una narrativa scambievolmente sollecitata dal lavoro educativo.

Il service-learning, come indica il trattino intermedio che sottolinea anche graficamente la stretta relazionalità tra le due parti, si fonda invece su un *principio di reciprocità* che pone scuola e comunità su un piano di pari dignità, nel senso che ad entrambe viene attribuito grande valore pedagogico nel rispetto delle specificità, assegnando alla scuola il precipuo compito di educare ad apprendere per servire e alla comunità il precipuo compito di essere laboratorio permanente e informale di un servizio concreto, intriso di intenzionalità e adeguatamente pianificato, capace a sua volta di inviare alla scuola significativi feedback di apprendimento.

Questa reciprocità scuola-vita, service-learning non si riduce tuttavia ad un mero meccanismo organizzativo: si tratta di una reciprocità che investe anche la micro-relazione educatore-educando, insegnante-studente: l'uno e l'altro, uscendo dalla tentazione di essere ciascuno l'esponente di un sistema chiuso e autoreferenziale (scuola da una parte, vita dall'altra), si scontrano nella reciprocità e si incontrano davvero nella consapevolezza di essere l'uno per l'altro fonte di arricchimento.

L'educatore è uno "specialista della reciprocità".

- **Parola quinta: creatività**

Una scuola a sé stante rischia di configurarsi come luogo del pensiero unico, dell'omologazione culturale e politica, dell'assunzione definitiva di forme cristallizzate nella loro omogeneità. L'ambiente scolastico sterilizzato, autoreferenziale e immune da "contaminazioni" esterne provoca facilmente la sterilizzazione anche delle identità individuali e culturali, delle inizia-

tive originali sul piano artistico e su quello socio-politico, con l'imposizione – attraverso forme più o meno subdole di propaganda culturale e di pedagogia di regime – di una cittadinanza standard, eterea, passiva, eterodeterminata.

Questo rischio non è inattuale, basti pensare a quei processi odierni di globalizzazione che producono passiva adesione a modelli culturali preordinati – impartiti soprattutto attraverso la totalizzante azione persuasiva dei mass-media e dei social-media, che comunque agiscono come scuola parallela avulsa dalla vita e che anestetizzano l'identità personale e il corpo sociale facendo prevalere l'idea di cittadino stereotipato e di *cittadinanza indifferenziata*, clonata o meramente "virtuale".

Affine a questa impostazione è anche l'idea che le culture siano reificate, rigide, inscalfibili, come pietre che possono essere accostate ma senza compenetrazione. Di conseguenza la frammentazione multiculturale risulta insanabile, si impone la linea teorico-pratica del comunitarismo, per il quale ogni comunità è, e va lasciata, indipendente e autonoma nel suo intoccabile isolamento, perfino sul piano di un confronto sul non-rispetto di alcuni diritti umani ritenuti in altri contesti indiscutibili.

Questa frequente impermeabilità dell'esperienza scolastica – e, di conseguenza, dell'identità – contrasta nettamente con l'idea di cittadino come persona libera, unica, irripetibile, capace di affrancarsi dalle *prigioni culturali* e dalla patologica immunità dell'autocentramento per esprimersi invece con autentica creatività in ogni ambito.

Vogliamo rimettere così in evidenza l'importanza della creatività della persona umana come dimensione costitutiva di oltrepassamento e di sconfinamento anche rispetto alle rigide appartenenze culturali: dimensione che fa della persona l'autentico agente di cambiamento, il catalizzatore di innovazione sociale, il mediatore di incontri anche in prospettiva interculturale.

È proprio la creatività delle persone, che si manifesta anche in ambito relazionale, sociale, politico, a dare permeabilità alle culture rendendole entità relazionali: è giusto pensare che sono le persone, e non le culture, ad incontrarsi, a contaminarsi, a provocare cambiamenti nel gioco dialettico tra appartenenza e

Atto III.

distanziamento critico. Ne deriva che la città ben fatta è la città della creatività e che il cittadino creativo deve essere idea-guida di qualsiasi progetto pedagogico.

Il principio creatività riveste un'importanza particolare in ogni fase del percorso evolutivo-esistenziale, che dovrebbe essere aperto alle molteplici possibilità inscritte in un divenire in fase di elaborazione, per costruire il quale in modo personale e autonomo non devono mancare – soprattutto negli ambiti della didattica – le istanze dell'immaginazione, della fantasia, dell'originalità nella ricerca personalizzante e nell'inesauribile costruzione di una cultura sempre più ricca.

Il service-learning postula la relazionalità dialogica e creativa tra ambiti diversi e per certi versi opposti (scuola/comunità; saperi teorici/pratiche di comunità), che tuttavia sono chiamati ad incontrarsi nella forma di “*opposizioni polari*”. Questa forma di opposizione, come sottolinea Romano Guardini, non va vista come errore e contraddizione:

“Gli opposti non sono contraddittori. Bene e male sono contraddizioni; così vuoto e pieno; chiaro e oscuro; sì e no. Voler congiungere coppie di tale genere sarebbe impurità spirituale” [...] ma in questo senso non si comprende che l'opposizione autentica consiste in questo: “che due momenti, ciascuno dei quali sta in se stesso inconfondibile, inderivabile, inamovibile, sono tuttavia indissolubilmente legati l'un l'altro; si possono anzi pensare solo l'uno per mezzo dell'altro” (Guardini, 1999, p. 152).

Servizio e apprendimento, allora, non devono essere intesi come esperienze antinomiche, di reciproca incompatibilità, anzi, al vaglio della teoria dell'opposizione polare, sono pensabili “*l'uno per mezzo dell'altro*”. Proprio questo *link dialogico* delle polarità, servizio e apprendimento, che non devono essere corpi isolati estranei, inconciliabili e incompatibili – secondo una visione del tipo servizio o apprendimento –, è generativo, spazio di autentica creatività. Come per i poli, positivo e negativo, dell'energia elettrica, la cui opposizione è legata dal filo che coniuga le diversità

e proprio per questo genera luce, così proprio il dinamismo dialogico *service-learning* e *scuola-comunità* può illuminare a 360° ed essere fonte di creatività da ogni punto di vista, arricchendo integralmente l'esperienza dei singoli e della comunità.

È perciò evidente che tale linking dinamico *service-learning* si configura come “viaggio” che apre il mondo dell'educazione all'odierna comunità delle differenze, come esperienza di autentica comprensione, di creatività sociale e di apprendimento interculturale.

La realtà della *cittadinanza multiculturale* è indubbiamente *inquietante*, ma proprio il tasso di *disturbo* e di *sovversione* introdotto nei nostri contesti dai fenomeni migratori ci obbliga ad aprire le nostre porte e le nostre finestre, a partire da quelle della scuola, e ad *agire-con*, a *servire* l'altro sconosciuto. Nel contempo, questo bagnarci di comunità ci aiuta ad *apprendere* qualcosa di nuovo e a smascherare i nostri arcaici concetti di chiusura, appartenenza, di identità, di cittadinanza, liberando così energie impensabili anche sul piano della creatività sociale (Panikkar, 2002).

- **Parola sesta: temporalità**

Il tempo è dimensione esistenziale, costitutiva dell'essere umano. Va preso sul serio, Ogni evento vissuto si situa in esso e fa parte di noi stessi, imprime la sua traccia, lascia un segno che non è flebile ed effimero come la scia di un aereo in un cielo azzurro: è invece indelebile, intima memoria di qualcosa che è stato vissuto. Per questo possiamo definire la temporalità come aspetto essenziale, principio cui fare sempre riferimento, perché di essa non si può fare a meno. Questa constatazione ci impedisce di affermare che un certo percorso della nostra esistenza non sia esistito o che taluni errori compiuti non siano avvenuti: il tempo, con quanto esso contiene, non si può cancellare, né possiamo pensare di ritornare sui nostri passi, utilizzando una specie di moviola retroattiva, e di riprendere il cammino da un ipotetico punto all'indietro, come se nulla fosse successo, cestinando un brano seppur parziale dell'esistenza.

Atto III.

Se la comunità utopica è disegnata in un tempo piatto, etereo e inconsistente, aldilà dello scorrere trasformativo delle stagioni e delle circostanze, la comunità reale, con i suoi concreti abitanti, vive la dimensione del tempo in modi spesso contraddittori: a volte in modo ucronico, “virtuale”, astenendosi dall’impegno effettivo, altre volte con l’orologio in mano, visto che il correre sul ghiaccio sottile – per ribadire la metafora di Bauman (2004) – è quotidiano esercizio di velocizzazione nel tentativo di non frantumare la fragile superficie sottostante. La vita odierna, insomma, induce a farci giocare nell’altalena tra la frenesia, da una parte, e la “pacificazione” dell’ucronia, dall’altra.

La questione pone una rilevante questione pedagogica: ridare importanza alla dimensione “temporalità” e leggere criticamente l’estemporaneità, la virtualità, l’enfaticizzazione dello spontaneismo sterile, l’improvvisazione superficiale, l’occasionalità, la logica del procedere senza progettualità, per prove ed errori, del banale “proviamo e vediamo che cosa succederà”.

Riteniamo pertanto che gli educatori abbiano un compito non dissimile da quello che Edda Ducci assegna ai grandi dell’arte e della letteratura: gli auctores, infatti,

escono e fanno uscire dal quotidiano. Senza incorrere nell’alienazione e nell’estraniamento dal proprio tempo. L’uscire, che naturalmente va fatto con oculatezza di volta in volta, ma che accenna chiaramente ad un’energia non ordinaria, consente di prendere le giuste distanze dal quotidiano, per signoreggiarlo e gestirlo, misurarlo e non essere misurati. Senza questa uscita il quotidiano segna, riduce alle sue dimensioni, tarpa le potenzialità che non sono alla sua portata, abitua a non avvertire tutto quello che lo trascende: in una parola, imborghe-sisce. Esistere nel quotidiano è da tutti, ma viverlo uscendone di tempo in tempo – che è modo confacente per chi tratta dell’educativo – non è da tutti, ma è dei soli che hanno imparato a uscirne non a mo’ di fuga, ma perché diretti alle mete belle dell’umano (Ducci, 1992, pp. 62-63).

Sono suggerimenti che nascondono una profonda saggezza pedagogica e che possono trovare applicazioni concrete e produttive anche nella frenetica città delle differenze culturali.

Nel rapporto con chi proviene da culture diverse il fattore “tempo” deve essere adeguatamente considerato, per una serie di motivi:

- dobbiamo reciprocamente conoscere le rispettive concezioni sul significato del tempo e sulla sua utilizzazione nella concretezza dei fatti quotidiani: che significato rivestono per ciascuno, ad esempio, il tempo da vivere con la propria famiglia, il tempo del lavoro, il tempo del riposo, il tempo “libero”, il tempo delle relazioni sociali, il tempo della preghiera?
- quali sono i tempi, in molti casi ben fissati dalle varie culture di appartenenza, del graduale passaggio all’età adulta? Da quali ritualizzazioni sono caratterizzati?
- come utilizzare il tempo che ci appartiene per favorire l’incontro tra noi, senza eccedere né in velocità (“bruciare le tappe”), con il rischio di forzare indebitamente situazioni che implicherebbero l’accorto uso della pazienza, né in quella forma di lentezza (“lasciare che le cose maturino da sole”) che favorisce il conservatorismo e la fossilizzazione di situazioni spesso ingiuste?

Anche in questa prospettiva il service-learning aiuta a recuperare un giusto equilibrio, proprio perché l’autentica esperienza del “servizio” include nella concretezza del tempo. E, necessariamente, porta a dialogare con le sfide reali che attraversano la comunità e che hanno tutte un loro passo, uno specifico attrito che regola il cambiamento, che non ammette fughe, che scansiona i passaggi temporali: la vita reale innesta le persone e la comunità nel gioco dei giorni e delle stagioni, un gioco indubbiamente carico di imprevisti ma anche situato in uno sfondo che – come per i movimenti dei pezzi sulla scacchiera – è governato da una normatività che non ammette distrazioni e astrazioni. Potremmo dire che proprio l’andare al

Atto III.

passo con la vita reale della comunità, con le esigenze “di servizio” che essa merita, sollecita all’*elogio della lentezza*”, da intendersi costruttivamente come attenzione all’articolazione passato-presente-futuro, valorizzandone ogni elemento in modo equilibrato e sostenendo la progettualità esistenziale e comunitaria con una speranza attiva o, come suggerisce Paulo Freire, con una *pazienza impaziente*” (Freire, 1979, p. 88).

Apprendere per servire la comunità e servire la comunità per apprendere implica allora il rifiuto sia del “tutto e subito” sia della mera *laudatio temporis acti* sia della *favola personale*, a volte *comunitaria*, del “faremo domani”. L’educazione autentica, in questa prospettiva, dovrebbe promuovere l’arte di *so-stare* come intelligente disponibilità ad apprendere dalla-con-per la vita reale, uscendo da un approccio prevalentemente onirico per sincronizzarsi con il ritmo delle attese interpersonali e sociali.

L’educatore dovrebbe essere perciò uno *specialista della temporalità*, dell’utilizzazione pedagogica della risorsa tempo, per consentire al soggetto di diventarne padrone attraverso l’elaborazione di un’intelligente progettualità esistenziale. Egli programma, pro-getta il proprio piano educativo con attenzione e nello stesso tempo con distacco, perché – come già si è detto – non si deve prescindere dalla libertà dell’altro, dal principio di creatività, e perciò da una forte dose di imprevedibilità. Egli valorizza al massimo l’attimo presente, vedendo in questo un segreto del vivere dignitosamente, in profondità e in qualità. Opera inoltre con continuità nella relazione educativa, non a ore, non per appuntamento (in questo senso l’educazione si differenzia da altre attività, per certi versi contigue, come gli interventi di sostegno psicoterapeutico, di cura medica, di assistenza ecc.), non quando capita o – come si suole dire – a tempo perso: la funzione specifica dell’educatore comporta la trasformazione del tempo che passa in effettiva risorsa-tempo, in tempo guadagnato (ma questo non significa, evidentemente, esaltare il modello del precocismo, anzi, può paradossalmente corrispondere al “perdere tempo” di Rousseau).

- **Parola settima: socialità**

L'educazione autentica deve attenersi al principio di socialità: educazione alla dimensione del Noi, intesa come fine al quale tendere e, allo stesso tempo, come metodo da mettere in atto.

In questa prospettiva il service-learning è esperienza educativa che prepara alla *cittadinanza sociale* (Donati, 1993, p. 299) e vede i cittadini come attori responsabili e solidali in un contesto abitato dalle differenze, attivamente coinvolti nelle specifiche problematiche e nelle concrete iniziative del *piccolo mondo vitale* (Sorgi, 1991, pp. 106-124; Milan, 2001, pp. 125-131).

È dinamismo pensiero-azione che sollecita a spingersi oltre le mura domestiche, oltre il cancello della scuola, oltre il proprio quartiere, in una dimensione che comunque non separa l'esperienza dell'abitare e quella del viaggiare.

Cooperazione, partecipazione, solidarietà, convivenza democratica, mondialità, pace: sono questi alcuni dei valori umani e educativi – valori di “apprendimento” e di “servizio” - da includere nell'orizzonte della socialità, del *Noi autentico*: valori inscritti nell'idea di cittadinanza solidale e democratica, cioè in una cultura dell'altruismo (Sorokin, 2004; Boltanski, 2005) attraverso la quale si costituiscono nuovi rapporti, nuovi orizzonti di umanità e di incontro a livelli sempre più ampi e profondi. La metodologia del service-learning favorisce e regola la comunicazione interpersonale e sociale, sollecita lo scambio di risorse, incentiva le attività di gruppo, in cui ci si unisce intorno ad un compito comune da svolgere con responsabilità e alla necessità di ricostituire spazi “di comunità”, luoghi pubblici di cittadinanza attiva, anche informali, che sollecitino esperienze inedite di aggregazione. Proprio questa auspicabile sostituzione dei freddi deserti cittadini - i *non-luoghi* privi di relazioni - con esperienze di *agorà* (Bauman, 2001a, p. 22), di prossimità solidale delle differenze, dove si entra stranieri (anche a se stessi) e ci si ritrova ospiti e fratelli, consente e sviluppa il *social learning*, l'apprendimento esperienziale-partecipativo che dà al singolo la qualifica di *cittadino sociale*, attore autentico di *cittadinanza sociale*. La mente e il cuore aperti, disponibili al decen-

Atto III.

tramento empatico e al viaggio (non soltanto virtuale!), posso-
no consentire a questa socialità pratica di allargarsi a cerchi
concentrici e di promuovere la *cittadinanza cosmopolita* (Beck,
2003, p. 10) di chi sa abitare il suo villaggio e il mondo.

- **Parola ottava: sistemicità**

L'esperienza educativa non riguarda soltanto gli ambiti *inter-
personale e sociale*: si situa efficacemente in rapporto a una re-
altà *sistemica* che vede l'interazione sinergica tra diversi fattori,
con proprie e irrinunciabili valenze. L'*individuo* è già in sé un
sistema complesso: compito dell'educazione è promuovere l'*in-
tegralità della persona* in una tensione alla sinergica armonizza-
zione di mente-cuore-mano (tutti elementi chiamati ciascuno
ad essere fonte di apprendimento e di servizio). Accanto all'in-
dividuo ci sono anche la *comunità sociale* (con le istituzioni, la
scuola, la famiglia, il territorio, il quartiere, la città), il *patrimo-
nio culturale* (il sapere, la tradizione, la storia, la scienza, la co-
noscenza), gli *strumenti* che permettono la comunicazione dei
saperi (il libro, i mass-media, i computer, l'uso di vari linguaggi,
altre agenzie in vario modo educative, gli usi e i costumi tipici
delle diverse culture).

In forza di questa *sistemicità*, l'agire educativo è chiamato a
interventi che non insistano su fattori considerati isolatamente
l'uno dall'altro ma sul loro insieme. Il ciclo dell'apprendimento
è l'integrazione sistemica di fasi diverse: concettualizzare, spe-
rimentare, riflettere e rivedere. La didattica si imposta su una
visione dell'apprendimento secondo la prospettiva dell'*inter-
poli-trans-disciplinarietà* dei saperi e delle discipline scolastiche
(Morin, 2000, pp. 111-112). Il "servizio" si applica, ad esem-
pio, attraverso una rete di pratiche relazionali contestuali coe-
renti con l'"*Open Dialogue Approach*" – "*Approccio del Dialogo
Aperto*" (Arnkil, Seikkula, 2013, pp. 49-114; Seikkula, 2014,
pp. 1-18) e sulle alleanze possibili stabilite da cittadini e *gruppi
agapici* (Boltanski, 2005). Il service-learning è chiaramente coe-
rente con questa generale impostazione pedagogica sistemico-

relazionale e chiede agli educatori/insegnanti di essere *figure di sistema* e di svolgere la difficile funzione di *agenti di intrecciamenti*, di *linking agents* (Milan, 2001, p. 134), tessitori di relazioni e di iniziative che aiutano ad apprendere e a servire.

La società multiculturale che aggiunge complessità al sistema, immettendo elementi inediti in molte sue parti, provoca inevitabili attriti e possibili situazioni disfunzionali e richiede a vari livelli queste competenze sistemiche, capaci di costruire coesione sociale. Il sistema complesso, di difficile organizzazione, è importante e influenza in vari modi chi ne fa parte. Va perciò orientato e potenziato pedagogicamente con interventi che non insistano su fattori considerati isolatamente l'uno dall'altro ma sul loro insieme, sulla rete delle loro relazioni, sulle alleanze possibili stabilite da cittadini e gruppi agapici (Boltanski, 2005). L'educatore, chiamato ad essere oggi figura di sistema, può svolgere la difficile funzione di agente di intrecciamenti, di *linking agent* (Milan, 2001, p. 134), tessitore di relazioni e di iniziative: è *specialista di sistemicità*.

- **Parola nona: ulteriorità**

L'agire educativo non dovrebbe trascurare l'attenzione a uno dei problemi spesso accantonato come inattuale: l'orizzontalismo etico, il vivere *terra terra* privo di sguardo verso l'ulteriorità espressa dal mondo dei valori.

Il fascino indiscreto del mercato materialistico e le magiche suggestioni degli universi virtuali impediscono oggi a molte persone di distanziarsi dalla piatta superficie su cui pattinano o navigano e di individuare un orientamento di senso nel vagabondaggio esistenziale senza bussola, privo di centro e di periferia. Sembra che gli spazi dell'interiorità e della trascendenza, che per secoli hanno sollecitato la riflessione e l'intima ricerca di filosofi, pensatori, scienziati, ma anche di umili uomini e donne del popolo, si siano prosciugati fino a ridursi a misure prive di spessore. E una scuola spesso intrisa di un verbalismo sterile accentua questa carenza di tensione assiologica e teleologica.

Atto III.

La scomparsa delle altezze e della profondità atrofizza le dimensioni della vita spirituale e interiore, confondendo emozioni e sensazioni, tra una narcisistica concentrazione intrapsichica e gli infiniti compiti, significati e sfide che provengono da un contesto che interpella (Frankl, 1977) ma che non si sa interpretare alla luce di un “pensare critico” adeguatamente formato. Ed è anche questa assenza di logos etico valoriale, di un centro “centro vitale” (Buber, 1993; Milan, 2002, pp. 138-139) che si configuri come catalizzatore di energie in un campo unitario di progettualità e di azione, che produce il diffuso sfilacciamento esistenziale e sociale e la difficoltà di costituire esperienze di condivisione responsabile e solidale nei nostri contesti. Martin Buber sostiene che proprio questo “logos”, che è distillato di pensiero-azione, di apprendimento-servizio, sia l'autentico collante di una comunità: dove manchi, tutto rischia di frantumarsi e risulta difficile “apprendere” e “comprendere”, cogliere il senso delle relazioni e dei compiti. Il service-learning può favorire quest'opera di distillazione di valori e compiti.

Crediamo perciò che l'educazione abbia il compito di ricondurre l'odierno uomo senza qualità fuori dagli spazi angusti e impermeabili alle domande di senso e – senza cadere nei rischi delle imposizioni dogmatiche – invitarlo anche ad aprirsi alla trascendenza, a spalancare le proprie finestre oltre l'orizzontalità, la quotidianità, per riconoscersi in valori alti, in una tensione utopica progettuale.

Il principio ulteriorità allude proprio a questa direzione che va oltre la superficie, che lega altezza e profondità, trascendenza e coscienza, e che assegna all'educazione il compito imprescindibile di rompere la monotonia del terra-terra per dare fiato a quella tensione migliorativa che qualifica l'essere umano.

Per usare una facile metafora, potremmo dire che nella strumentazione essenziale alla costruzione della cittadinanza planetaria interculturale servono sicuramente i ponti, che consentono l'andirivieni io-tu-noi-mondo, ma anche le scale che fanno accedere ai piani alti e profondi.

L'educatore è *specialista di ulteriorità*.

- **Parola decima: testimonialità**

Ogni pedagogia autorevolmente fondata sottolinea la funzione importantissima della testimonianza nei processi di convincimento-autoconvincimento, particolarmente significativi nella formazione dell'identità. In genere il convincimento avviene per effettiva evidenza o per dimostrazione. La testimonianza rappresenta invece una significativa terza via: il convincimento viene provocato dalla credibilità e dall'autorevolezza di chi comunica qualcosa mettendo in gioco se stesso come vivente garanzia e attestazione di ciò che afferma.

Il testimone è "portatore di un testo", è prova evidente e capace di insegnare perché egli ha vissuto e vive coerentemente quel testo, che in lui è perciò documentato e documentabile. La testimonianza consiste pertanto nell'assumere un "testo" e nel farsene garante con l'autenticità, la congruenza e la credibilità che si è in grado di dimostrare.

In qualsiasi ambito operi, all'educatore è richiesto di essere se stesso, autentico, congruente e di manifestare coerenza tra il dire, il fare e l'essere. Una *pedagogia della coerenza*, dell'autenticità, della sincerità è perciò importantissima; la sua funzione può essere risolutiva in contesti che, come per la prospettiva della cittadinanza solidale-interculturale, implicano l'acquisizione di modalità e di valori che in partenza non godono di un riconoscimento pacifico. L'educatore deve perciò configurarsi come modello: non il modello di qualche cosa di dogmatico, di fisso, che imponga indebitamente un "dovete essere e fare come me", oppure "come dico io". Dovrebbe essere, invece, *modello di intenzionalità a migliorare*, a mettere in pratica i principi a cui fare riferimento e che riguardano i fini personali e comunitari cui tendere ma anche i mezzi che aiutano a perseguire quelle mete. L'educazione come atto di testimonianza, come capacità di portare la propria attestazione, le proprie prove, le proprie parole e opere rispetto a un itinerario di miglioramento, andando anche controcorrente rispetto alle mode e ai comportamenti della maggioranza, implica naturalmente una seria progettazione esistenziale, che nel caso dell'educatore dà forza e sostanza alla progettazione professionale.

Atto III.

In questa prospettiva, proprio per la connessione imprescindibile apprendimento-servizio, parole-fatti, il service-learning può essere efficace espressione di questa *pedagogia della coerenza*. L'opera educativa si configura perciò, in particolare per chi ha un mandato istituzionale, come impegnativo itinerario di miglioramento. L'autorevolezza di un educatore, che fa essere tale – in certi casi – anche un “non addetto ai lavori”, dipende in larga misura proprio dalla fedeltà a tale *principio testimonianza*. È chiaro, altresì, che la testimonianza non è soltanto quella espressa dai singoli ma va manifestata anche come gruppo, come comunità, come *noi*. Anche una *comunità* capace di manifestare il suo logos, il suo ricettacolo di valori, il suo *genius loci*, può insegnare-testimoniare una convivenza all'altezza delle aspettative più autentiche delle persone e delle società. La presenza del link scuola-comunità, secondo la tipica caratteristica del service-learning, può aiutare l'educazione ad attuare efficacemente il suo compito.

L'educatore è *specialista di testimonialità*.

Siamo così pervenuti alla fine di questo itinerario-decalogo, viaggio nel viaggio attraverso gli scenari suggeriti da dieci parole-chiave pedagogiche che ci consentono di possedere e utilizzare in modo più legittimo un vocabolario pedagogico coerente, per una prassi efficace proprio perché capace di coniugare parole generatrici e azioni trasformanti: itinerario-decalogo che potrebbe davvero aiutarci ad essere mente-aperta, mente-dialogica, mente-interculturale.

Ma, per procedere senza trascurare dettagli essenziali, è ora utile approfondire l'importanza di quelli che definiamo i “dieci passi” della relazionalità autentica.

Scena 3.2 Dieci passi della relazionalità autentica

(Chi viaggia senza incontrare non viaggia, si sposta)

Assumere l'Io-Tu come dimensione fondante della persona umana e, in quanto tale, come elemento costitutivo della comu-

nità autentica, potrebbe apparire un'illusoria ingenuità se a questa prospettiva, a questa "intenzionalità" indicata e perseguita dalla teleologia pedagogica, non corrispondesse una coerente metodologia. Per chi opera in ambito pedagogico, al "*compito di intenzione*", che allude alle finalità, deve corrispondere un "compito di attuazione", in modo che all'orizzonte del desiderio corrisponda la concretezza di una prassi di avvicinamento. A partire, naturalmente, dal "*compito di intuizione*", cioè dalla necessità di guardare in faccia, con capacità di comprensione profonda, alla realtà di fatto e ai bisogni di educazione che essa presenta². Ritornando al nostro apologo tibetano, possiamo perciò dire che al punto di arrivo ("C'è un fratello con me alla mia mensa") si perviene soltanto attraverso un percorso, un itinerario, un metodo. Un viaggio.

In queste pagine, affidandoci sempre alla suggestione di questa metafora, cercheremo di definire le fasi principali di questo *viaggio dell'incontro ospitale*, fasi che – andando ancora più in dettaglio – prevedono dei "*passi*" necessari, imprescindibili *modi di essere-viaggiare*, cioè "*atteggiamenti*", dimensioni esistenziali profonde che si manifestano praticamente con "*comportamenti*" congruenti.

È evidente che, anche in questo caso, ci affideremo a una semplificazione, essendo realmente impossibile considerare in modo esaustivo le infinite sfumature che rendono ineffabile e indescrivibile l'universo misteriosamente sconfinato della relationalità umana.

2 In alcuni scritti, ad esempio in Milan (2008a), ho presentato il discorso pedagogico come coerente articolazione di "antropologia pedagogica" (studio della realtà che sfida il mondo dell'educazione), di "teleologia pedagogica" (studio delle finalità) e di "metodologia pedagogica" (studio del percorso-via-metodo) e ho collegato a queste tre direzioni di studio i tre corrispondenti "compiti", relativi specialmente alla progettualità: compito di "intuizione", compito di "intenzione", compito di "attuazione". A questa tripartizione si possono collegare le tre parti fondamentali di questo volume.

Atto III.

Presenteremo così tre fasi di quest'*arte del viaggio dell'ospitalità: l'arte di invitare – l'arte di andare a trovare – l'arte di so-stare*. Ognuna di queste fasi è costituita da “passi-atteggiamenti”. In fondo, si tratta sempre del complesso viaggio dell'educazione, al quale ogni persona è chiamata. Si tratta di *fasi e passi* che in realtà si abbisognano reciprocamente, perciò è soltanto per la necessità di un'esposizione metodologicamente efficace e chiara che vengono presentati in una determinata concatenazione e successione temporale. In realtà, per essere autenticamente viaggio è importante “*camminare e incontrare*”: in questa prospettiva non contano tanto il prima o il dopo, o i singoli segmenti del nostro andare, bensì *l'essere ospiti* davvero fedeli a quella dimensione di relazionalità-dialogicità che ci costituisce.

3.2.1 *Invitare*

Siamo chiamati ad aprire le nostre porte, a creare varchi negli steccati, e lo possiamo fare se superiamo la tentazione dell'autoisolamento, dell'essere meramente compagni di se stessi in un superficiale “tra me e me” o in un “tra di noi” ermetico, per disporci invece deliberatamente ad essere *invito all'altro-da-sé*, nella consapevolezza che soltanto nella “*dimora ospitale*” ci ritroviamo e riconosciamo autenticamente.

Questa disponibilità dialogica prevede alcuni “passi” necessari, che indicano movimento-cambiamento-rischio. Non si tratta di spostare oggetti per ritoccare i dati estetici di una panoramica ambientale: siamo noi stessi a “darci una mossa”, a dover camminare, a fare dei “passi” per incontrare noi stessi, l'altro, il mondo. E, in questo modo, per arricchire specialmente la panoramica dell'ambiente interiore.

- **Passo primo: allestire l'ambiente**

L'arte di invitare presuppone l'arte di abitare. Riprendiamo qui l'idea, già espressa, dell'essere umano “abitante”, in relazione

diretta, impegnativa e creativa con il proprio luogo. Questo luogo entra nel gioco relazionale, non è un elemento statico, neutro e insignificante. Anch'esso è "altro da sé" per l'essere umano, e come tale va amato, protetto e custodito. È necessario coltivare il luogo dell'ospitalità, perché favorisce lo stare bene per il "padrone di casa" e, in particolare, lo *stare bene insieme*. L'arte di invitare presuppone *l'arte di abitare un luogo*. Questa tematica sottende evidentemente le molteplici sfide connesse all'attualissima problematica ecologica, che riguarda la protezione del creato – in senso lato –, ma che interpella ciascuno di noi con la concreta richiesta – da considerarsi ormai un imperativo – di essere attenti custodi del proprio ambiente di vita, consapevoli comunque che il proprio luogo è elemento importante del tutto e che quanto avviene qui influenza realmente l'intero sistema. È ormai risaputo che il degrado della natura compromette le condizioni di vita di comunità rurali, di interi popoli e che si riverbera sulle aree urbane creando insicurezza, conflittualità, migrazioni: il ciclo cumulativo *degrado-ingiustizia-disagio umano e sociale* si fa sempre più minaccioso se non interviene una decisa inversione di tendenza nell'ambito globale e in quello locale.

Papa Francesco – nella sua Enciclica "Laudato Si'" – ne ha ampiamente trattato introducendo il concetto di "ecologia integrale" e l'idea di un ciclo realmente costruttivo tra autentico benessere umano e del pianeta. Assumendo l'idea di benessere non nel senso meramente materiale ma come l'insieme dei bisogni umani – non solo possesso di cose, ma soprattutto pace, salute, città sicure, tempo per la famiglia e la comunità – scopriamo che la protezione del "creato" promuove vero progresso e che, viceversa, l'attenzione alla tutela integrale dell'essere umano è davvero amica della natura e non sua nemica. Va comunque sottolineato che il buon funzionamento dell'ecosistema comincia da casa nostra, dai nostri comportamenti, come nella nostra attualità sostiene con forza e con largo seguito il movimento studentesco internazionale *Fridays for Future*, fondato da Greta Thunberg.

È perciò chiaro che, se l'autoctonia implica un amore difensivo per il proprio luogo, soltanto un'autoctonia che si apra

Atto III.

all'ospitalità dà al luogo stesso la vera dimensione dell'*ecologia integrale*, dove la protezione dell'ambiente va di pari passo con la relazionalità, con la socialità autentica.

Tutto questo significa rendere il luogo sano ma anche bello, ridare bellezza ai nostri ambienti, alle nostre case, alle piazze, alle città. La bellezza è stata troppo trascurata per anni, per decenni. È urgente, a partire dagli ambiti dell'educazione, "*dar luogo a luoghi belli*", che di per sé aiutano le persone a scoprire la dimensione vitale e spirituale della bellezza e di se stessi: non si tratta della *pseudo-bellezza* venduta a buon mercato dalle strategie odierne dell'effimero, guidate dagli imperativi del tornaconto economico. La bellezza autentica si sposa piuttosto con la sobrietà, con la cura, con la bontà, con l'ospitalità.

Ecco perché l'arte di invitare implica l'arte di allestire luoghi belli, sobri, realmente accoglienti e attenti alla salute della persona umana, l'ospite che invitiamo e bussa alla nostra porta.

Per Raul Fornet-Betancourt, è urgente e imprescindibile saper interpretare intelligentemente la costellazione di conoscenze e di esperienze culturali che oggi si profilano e ci sfidano, soprattutto quelle voci finora escluse dalla storia e che, a livello planetario, implorano la necessità di "assumere l'ecologia come nuovo paradigma di vita e di azione" (Fornet-Betancourt, 2006, p. 52).

• **Passo secondo: autenticità**

Aprirsi al Tu, "essere accoglienza", ospitare l'altro, implica quindi "avere" una casa, un luogo capace di ospitare: più che "possedere" un luogo, implica "essere" questo luogo, questo spazio dell'incontro. Significa pertanto conquistare, ampliare, arricchire uno spazio personale intimo in cui installare la nostra interiorità, la nostra identità, in cui fissare il nostro indirizzo esistenziale e culturale, il nostro "accordo interno" tra pensieri ed azioni, tra valori professati e valori vissuti, tra l'io interiore, privato, e l'io pubblico, sociale, culturale.

Si tratta di affrontare una questione fondamentale per cia-

scun essere umano, dato che tutti noi siamo interpellati da questa profonda domanda di identità, che ritroviamo già esplicitata – per riferirci ad un testo che ha fondato la nostra cultura – nel racconto primordiale della Genesi: “Dove sei, Adamo?”, che significa “A che punto sei del tuo cammino?” e, a volte, “Dove ti sei nascosto?”. È una questione che si amplia, fino a diventare: “Dove sei, Umanità?”.

Per rispondere, è implicato un difficile lavoro di ricerca dell'identità personale, umana, spirituale, culturale: rompere le nostre difese, le nostre paure e timidezze, i nostri congegni di nascondimento, e uscire all'aperto, anche nell'incontro con l'altro, manifestando “quello che siamo” con autenticità, congruenza, sincerità. Significa anche rinforzare il rapporto con le nostre radici culturali più profonde, attingere al senso di appartenenza ad un mondo culturale che, pur senza determinarci, ci abita e ci accompagna.

La dimensione Io-Tu autentica implica proprio che l'altro possa trovare in noi, individui o comunità, questo genuino spazio identitario: non deve incontrare una “fotocopia” dell'originale, una riproduzione, un falso, un'identità sbiadita e consunta, ma imbattersi nell'“originale”, nell'“autore” (“autentico”, dal greco αὐθεντικός, derivato di αὐθεντης, significa “dell'autore”). L'operazione del “gettare le maschere”, della liberazione dalle “apparenze”, comporta una “redenzione dalla duplicità” – quella legata alla dialettica “essere-sembrare” -, per far emergere la “sincerità”. Anche di questo concetto, “sincerità”, è interessante evidenziare l'etimologia. Dal greco, significa: “che cresce da un'unica radice, non mescolata”. C'è anche chi, risalendo all'etimologia latina, in particolare al significato di “*sine cera*” (senza cera), propone un'interpretazione particolarmente suggestiva.

Nella Roma antica le case e i giardini venivano normalmente arricchiti con statue dedicate alle varie divinità o a personaggi mitici e leggendari. Molti artigiani improvvisati si dedicavano alla scultura ma, realmente incapaci di modellare la pietra a regola d'arte, nascondevano le imperfezioni tamponandole con la cera e ingannando in questo modo molti compratori

Atto III.

ignari e sprovveduti, disposti a pagare opere scadenti a caro prezzo. Gli artisti più abili non ricorrevano a simili stratagemmi e, per affermare la genuinità delle loro opere, le marchiavano con la dicitura “*sine cera*”, “*senza cera*”. Allo stesso modo, gli apicoltori difendevano la purezza del loro miele definendolo “*sine cera*”.

Inoltre la cera veniva usata, ad esempio nel caso di anfore finemente dipinte, come protezione esterna capace di preservare i colori dalle inevitabili offese del tempo che scorre.

In ogni caso essa veniva a costituire una sovrastruttura esterna ingannevole, che impediva l'autentica visione dell'opera e in certo modo la falsificava.

La sincerità è perciò, nel nostro caso, l'essere “senza cera”, senza mascheramenti: implica il radicale recupero della più intima identità personale e culturale, per saperla efficacemente porgere con trasparenza nell'arricchente dinamica del dialogo Io-Tu.

Le identità impallidite, nascoste o rifiutate, spesso per assumere configurazioni gregarie, artificiose, stereotipate e mass-mediali, possono facilitare l'omogeneizzazione culturale assercita alle leggi di un mercato massificante e impersonale, ma sicuramente non facilitano gli incontri creativi e arricchenti cui alludiamo nel pensare alle relazioni interpersonali, sociali, interculturali.

È perciò evidente che l'incontro umano, fin dalla fase dell'invito, deve essere contrassegnato dall'atteggiamento di autenticità-sincerità. Ed è pure evidente che a questa qualità – che non si ottiene per eredità o per caso – ci si può avvicinare attraverso una coerente prassi educativa.

• **Passo terzo: umiltà**

L'arte di invitare l'altro presuppone, come già visto, il possesso di una casa abitabile, degna di accogliere un ospite: suppone il possesso di qualcosa da offrire, da condividere. Nel contempo implica un desiderio: si invita chiedendo, riconoscendo perciò l'importanza e la grandezza dell'ospite, del Tu (il Tu, dice Bu-

ber, “non è mai qualcosa”) e manifestandoci poveri e bisognosi di fronte a lui.

La consapevolezza della propria povertà, che equivale a *umiltà*, è condizione di partenza per stabilire un incontro autentico, il quale non si regge sulla prepotenza dei mezzi o dei contenuti, ma proprio sulla povertà di chi sa condividere.

L'umiltà del viaggiatore in ricerca, più che il patrimonio di un ricco possidente che apra i suoi scrigni e ponga le sue ricchezze, è condizione del vero incontro. L'autentica ospitalità non implica soltanto elargire la propria casa, sarebbe probabilmente una semplificazione: è, piuttosto, mettersi nell'itinerario della ricerca, condividere le proprie povertà e farle diventare tetto comune. Jacques Derrida, come sempre incisivo, propone al riguardo una questione e allude a una risposta:

“Per offrire ospitalità bisogna partire dalla sicura esistenza di una dimora, oppure soltanto partendo dalla mancanza di legami del *senzatetto*, del *senza casa* può aprirsi l'autenticità dell'ospitalità? Forse solo chi sopporta l'esperienza della mancanza di casa può offrire ospitalità”.

È davvero interessante questa apparente contraddizione: abitare la dimora ospitale significa, in fin dei conti, vivere il nomadismo della ricerca, dell'umiltà, della povertà, perché soltanto questa disposizione ad essere viaggio consente l'incontro autentico.

L'importanza dell'atteggiamento di umiltà viene evidenziato da due pensatori ai quali ci siamo spesso riferiti: Martin Buber e Paulo Freire.

Per Buber l'umiltà fa parte dei sei principali “*consigli chassidici di perfezione*” (Milan, 1994, pp. 97-99): alcuni aneddoti presentati nei racconti chassidici sono dedicati proprio a questa virtù, da ricercare come “mezzo per la realizzazione di un più grande obbligo d'amore”, che ricorda all'essere umano di “*essere semplicemente uno dei tanti*”.

Per Freire l'umiltà è “lo specchio di una delle poche certezze che posso avere: che nessuno è superiore a nessuno”. In vari modi e nei diversi contesti la carenza di umiltà trasgredisce a questa certezza e all'autentico rispetto della persona umana e

Atto III.

delle diverse identità culturali, manifestandosi “nell’arroganza e nella falsa superiorità di una persona sull’altra, di una razza sull’altra, di un genere sull’altro, di una classe o di una cultura sull’altra” (Freire, 2004, p. 96). Essere umile, scrive Freire quasi utilizzando le stesse parole di Buber, significa semplicemente essere “capace di sentirsi e di sapersi uomo come gli altri”. Questa virtù ci induce ad avere una relazione obiettiva e costruttiva con noi stessi, sempre in lotta per prendere atto delle nostre debolezze e per oltrepassarle, per conoscere e “proclamare il nostro stesso errore [...] e annunciare il suo sofferto superamento” (Freire, 2004, p. 41). Se alieno l’ignoranza, vedendola “sempre nell’altro e mai in me”, se mi pongo su un piedestallo trattando gli altri come cose, come strumenti; se mi chiudo in una “élite di uomini puri, padroni della verità e del sapere” e se credo che “dare un nome al mondo è compito di uomini scelti”: tutta questa superba presunzione di superiorità dimentica che “non ci sono gli ignoranti assoluti e nemmeno i saggi assoluti”. In questo caso, dice Freire, mi risulterà assai difficile, se non impossibile, avvicinarmi agli altri: “devo camminare ancora molto, per arrivare all’incontro con essi” (Freire, 2002, p. 81). Un educatore poco umile, che si ritenga “un sole che illumina l’allievo senza luce [...], anche se è competente nella sua materia, dimostra di essere incompetente dal punto di vista umano” (Freire, Gadotti e Guimarães, 1995, p. 101). L’umiltà è, in ultima analisi, l’atteggiamento di chi è consapevole di essere “*terra*” (*humus*) – la terra è nostra comune origine e nostro comune destino – e così si fa invito credibile all’altro, reale ospitalità da parte di chi, non da possessore di un castello inaccessibile ma da vero *senzatetto*, può offrire a ciascuno la propria vicinanza di essere umano simile e solidale.

- **Passo quarto: contatto**

I tre “passi” finora indicati – *allestire l’ambiente, autenticità, umiltà* – possono essere considerati atteggiamenti preliminari, dispositivi esistenziali dell’essere umano che si pone in dialogo co-

struttivo con il contesto e con se stesso, sapendo che soltanto in questo modo la propria dimora identitaria si configura come spazio dell'invito. Accade comunque che l'altro, certo che il nostro è un invito autentico e disinteressato, si presenti alla nostra porta, al nostro territorio, intercetti la nostra navigazione. Con quanti altri ci sfioriamo nel nostro andare quotidiano? E che grado di *attenzione* all'altro mettiamo in gioco? Qui è necessario sottolineare l'importanza di quella fase iniziale e spesso trascurata – sia a livello teorico sia nella prassi dell'incontro – che è il *contatto*.

Il *contatto* è momento aurorale, che si pone come premessa a qualsiasi relazione significativa: esso riveste un'importanza estrema perché è la soglia, il punto d'ingresso nella relazione, il punto di passaggio che può permettere la reciproca ospitalità oppure negare l'incontro. Il *contatto* si situa proprio nella situazione di confine tra l'io e il tu, è il segno di un limite che può fungere da separatore, per un verso, o da luogo dell'iniziale incontro con l'altro, luogo dove può attuarsi l'affacciare lo sguardo oltre il proprio territorio, oltre la propria rassicurante identità acquisita, in un'esperienza di decentramento che proprio da questa “zona di confine”, da questa “zona limite” muove i primi necessari passi.

L'etimologia stessa del termine allude alla delicatezza dell'azione sottesa: “con-tatto” ricorda che questo è il luogo esistenziale in cui ci si può “toccare”. Sono i sensi che vengono chiamati in causa, perché il *contatto* non si riferisce tanto alla relazione epidermica con l'altro – quella che avviene specificamente con il senso del tatto – quanto all'approccio – pur sempre epidermico, perché iniziale, ma imprescindibile – che mette in azione lo sguardo, la prontezza all'ascolto, l'atteggiamento posturale. In realtà, la fase del contatto può presentare, in nuce, quegli aspetti di disponibilità globale all'altro – o, al contrario, di chiusura – che normalmente vengono intuiti, colti, compresi in questa fase, pur apparentemente superficiale, della relazione: la fiducia, la reciprocità, i momenti “gloriosi” di qualsiasi relazione interpersonale, quelli che la rendono matura – come il giorno quando il sole è alto – hanno come premessa necessaria proprio la fase primordiale e aurorale costituita dal contatto.

Atto III.

È proprio l'incontro con il diverso, con lo straniero, con chi si pone come sfida alle nostre abitudini sedimentate, che implica la massima attenzione proprio all'ingresso nella comunicazione: è qui, nel momento in cui ci si trova quasi improvvisamente a tu per tu, che lasciamo spesso passare i segnali, a volte impercettibili, del rifiuto, della chiusura, della paura, del pregiudizio. Tutti riconosciamo, ad esempio, se siamo sinceri, la nostra difficoltà a cercare e a sostenere lo sguardo di chi proviene da una cultura diversa dalla nostra, di chi ha la pelle di un altro colore, di chi si avvicina per chiederci un aiuto. È da questo iniziale sfiorarci che possiamo disporci all'incontro autentico, è proprio qui che si può attuare la personale conversione rispetto alla concezione dell'altro e rispetto al nostro atteggiamento nei suoi riguardi. È proprio questo il luogo del possibile passaggio dall'estraneità alla prossimità: il contatto ben vissuto è la prima esperienza dell'ospitalità, la chiave d'ingresso nella relazione autentica.

Crediamo che non esistano stratagemmi particolari, tecniche specifiche attraverso le quali "imparare" il contatto: possono certamente servirci le molteplici strategie della comunicazione che fondamentalmente riguardano il controllo della propria emotività, la conoscenza e la pratica di abilità interpersonali e sociali, l'esercizio di relazioni da eseguire in gruppo, con la presenza di interlocutori che in vario modo possano allenarci a relazioni diverse e nuove. Riteniamo tuttavia più importante la componente etico-morale, quella che si riferisce alla necessità di fondare i nostri comportamenti su quei principi antropologico-filosofici – come quelli che abbiamo inteso proporre con il principio dialogico Io-Tu – che possono radicarsi nell'intimità delle nostre convinzioni di fondo, nello spazio personale interno da cui emerge quella visione del mondo che – più delle abilità acquisite – può favorire la coerenza dei comportamenti. A partire da questa progettazione esistenziale è possibile mettere in atto la scelta, la decisione di incontrare l'altro, chiunque altro, valorizzando ogni fase della relazione interpersonale – dall'iniziale contatto, alla conoscenza, alla comprensione più profonda, alla reciprocità.

- **Passo quinto: accettazione**

Ogni incontro con l'altro si autentica nell'accettazione della sua alterità e diversità. Anche questo atteggiamento, come il contatto, si configura come fase preliminare e necessaria della relazione autentica. Tuttavia, a differenza del contatto, che non perdura, l'accettazione deve costituire permanentemente la base imprescindibile dell'Io-Tu.

Accettare il Tu, cogliendo e apprezzando la necessaria "distanza" che separa e relaziona allo stesso tempo, è segno di attivo decentramento: consente di superare certi atteggiamenti di difesa o di fuga di fronte alla diversità del Tu, che possono per lungo tempo limitare la disponibilità allocentrica. Consente inoltre di evitare la negazione di tali diversità attraverso la riduzione-assimilazione del *Tu* ad un *Io* dominante e inclusivo.

L'incontro interpersonale e interculturale implica sempre un'intima determinazione, che si può riassumere con queste parole: "acetterò questa persona" con vera disponibilità verso questa persona che può essere impegnativa e difficile, proprio perché altra da me, ma che è sempre degna di essere il mio Tu. Tale disponibilità accettante permette al Tu, specialmente se si tratta di un soggetto in formazione, di avvertire l'esperienza del rapporto autentico, attraverso la quale egli stesso percepisce più chiaramente la propria identità unica, riconosce se stesso come soggetto e si fa presente nel gioco della reciprocità.

La regola dell'autentica educazione implica nell'educatore la capacità, che evidentemente può essere costantemente perfezionata, di non porsi di fronte ai diversi soggetti con gradi differenti di accettazione: la sua disponibilità dovrebbe essere massima di fronte a ciascuno, nel totale rispetto della diversità che contraddistingue ciascuno.

Carl Rogers, noto psicoterapeuta statunitense, è stato il teorico dell'*accettazione incondizionata* in ambito terapeutico ma anche educativo. La sua regola per dar vita al *rapporto non-direttivo*, "*centrato-sul-cliente*", sostiene che è necessario assumere nei riguardi dell'altro un "atteggiamento incondizionatamente positivo, e nello stesso tempo autentico": "una cosa dif-

Atto III.

ficile da concepire” da parte di chi “non ha mai ascoltato, parlato e agito partendo da uno schema di riferimento diverso dal suo” (Rogers, Kinget, 1970, pp. 124-126). Nella prospettiva rogersiana, secondo la quale l’altro ha in sé la capacità di riscattarsi e di liberare le proprie energie interiori, come “forza di base” con direzione tendenzialmente positiva, l’accettazione si applica in modo radicale nei riguardi di qualsiasi atteggiamento del ‘cliente’: comporta non solo l’astensione dall’esprimere valutazioni moralistiche, divieti, condanne di fronte alle sue dichiarazioni e ammissioni, ma implica che il terapeuta debba limitarsi a riprendere e sottolineare (*reformulazioni*) (Milan, 1989, pp. 133 ss.) quello che il cliente abbia già espresso verbalmente e che, proprio per questo, il cliente stesso possa affrontare senza difese. Ogni aspetto della comunicazione con l’altro deve manifestare l’accettazione: il contenuto accettante, il tono della voce accettante, la postura accettante, l’intera relazione accettante. In questo senso, l’*accettazione incondizionata* è l’opposto dell’atteggiamento critico e valutativo, nel quale ci si costruisce un’immagine ideale del soggetto e si esprime la propria disapprovazione se la realtà di fatto non corrisponde ad essa: “Sei così, ma dovresti essere diverso”. Accettare l’altro significa invece accogliere senza riserve la sua realtà “attuale e potenziale” e, in prospettiva educativa, mettersi al suo servizio perché possa svilupparsi al meglio.

Tale radicalità di accettazione da parte del terapeuta o dell’educatore è, secondo Rogers, la possibile chiave di volta dell’autorealizzazione e autoliberazione del soggetto, secondo un itinerario che procede dalla *non accettazione di sé*, alla *consapevolezza di essere accettato incondizionatamente*, all’*autoaccettazione*. Questo non significa che non ci si debba attenere ad un proprio ideale educativo, ma che compito di ciascuno di noi è quello di aiutare l’altro ad individuare il proprio percorso verso quell’orizzonte, senza pretendere che egli sia diverso da quello che in effetti è e che, per acquisire ciò, segua pedissequamente un tracciato predisposto, tradendo così gli aspetti fondamentali della propria identità individuale-culturale.

Per riuscire in questo, è necessario saper analizzare, com-

prendere e rimuovere i propri eventuali sentimenti negativi. Bisogna perciò ricordare che *l'accettazione incondizionata* dell'altro va di pari passo con *l'accettazione di se stessi*, anzi quest'ultima ne è condizione essenziale. Al riguardo Adrian Van Kaam (1985, pp. 106-107) discepolo e interprete del pensiero di Rogers, afferma:

Per me è impossibile offrire questa accettazione spontanea, se non sono capace e disposto ad affrontare lo stesso problema nella mia vita. Finché non avrò risolto questo specifico problema personalmente [...] sosterrò inconsciamente l'altrui stato di difesa con le mie stesse difese.

La lezione di Rogers, che insiste anche sulla necessità di *congruenza* e *autenticità* da parte del terapeuta (atteggiamenti sui quali abbiamo già riflettuto), risulta assai significativa proprio per l'incondizionatezza dell'*accettazione* che si fonda sul massimo rispetto della dignità del soggetto e sulla sua intrinseca capacità di *autorealizzazione*³. La radicalità di questa posizione è indubbiamente dettata anche dalla particolare funzione della relazione terapeutica, che di norma presenta il soggetto in condizione di forte incongruenza e difficoltà, ed è proprio a partire dalla totale accettazione dell'altrui possibilità di riscatto (alla quale corrisponde la posizione solo apparentemente passiva del

- 3 Va detto che Martin Buber si discosta nettamente dall'idea di *autorealizzazione dell'io*, propugnata da Rogers, perché essa potrebbe alludere ad una forma di autoespressione in termini individualistici, rispetto alla quale il dialogo – pur auspicato dallo studioso americano – può fungere solo da *mezzo* e non da *fine*. Per Buber non può esserci vera realizzazione al di fuori dell'*interumano*, della *sfera della relazione*. La sua proposta ci pone pertanto di fronte all'assioma – per certi versi paradossale – secondo il quale *il massimo di autonomia personale corrisponde al massimo di relazione interpersonale*: nella prospettiva dell'Io-Tu, *autonomia* e *relazione* vanno di pari passo, vanno insieme incluse nella dimensione teleologica, come fini dell'educazione, e perciò non è possibile scinderle.

Atto III.

terapeuta-educatore, che deve essere intensamente presente con la sua capacità di silenzio e di ascolto empatico) che si può aiutare la persona in difficoltà a credere nelle proprie capacità di autoliberazione e a muoversi di conseguenza. Non può sfuggire il chiaro parallelismo che, per certi versi, lega la relazione interculturale alla relazione terapeutica rogersiana: entrambe, pur in modi diversi, possono essere contrassegnate dalla difficoltà iniziale di approccio all'altro e avere nell'accettazione incondizionata del tu la solida base su cui impostare un incontro fecondo e personalizzante.

Quanto detto sull'accettazione si collega bene all'etimologia della parola. "Accettare", dal latino "*accipere*" significa infatti "prendere con sé", "farsi carico di", "contenere", "abbracciare". È interessante notare che l'etimologia accosta "*accipere*" a "*concupere*", che significa "dar vita a" (es.: concepire un'opera d'arte), ma anche "capire", "comprendere". Nell'atto di accettare, insomma, si apre lo spazio per il comprendere e per il concepire-generare. Accettare è generare, è portare alla luce, è educare.

Il verbo latino "*acceptare*", cui pure si può far risalire il nostro "accettare", è frequentativo di "*accipere*" e significa accogliere sempre, continuativamente, regolarmente, in ogni caso: quindi, accettare incondizionatamente, accettare ciascuno e tutti, senza operare preventive stigmatizzazioni, selezioni, emarginazioni in base a simpatie, classi sociali, età, sesso, cultura, etnia, colore della pelle, religione.

Educare è indubbiamente invitare e ospitare: compito degli educatori è quello di essere essi stessi, in primo luogo, invito-ospitalità, attraverso una comunicazione accettante e l'allestimento di un contesto ospitante, capace di valorizzare le risorse di ciascuno.

3.2.2 *Andare a trovare*

Il movimento dell'incontro autentico deve farsi centrifugo, è necessario praticare la difficile arte del decentramento. Soltanto visitando l'altro si riesce a rintracciare se stessi.

- **Passo sesto: empatia**

L'accettazione del tu è presupposto necessario ma non sufficiente della relazione autentica. La consapevolezza della misteriosa profondità della persona umana, che l'essere umano è soggetto, che "dove si dice Tu, non vi è mai qualcosa" (Buber, 1958, p. 10) induce, a partire da tale base, ad andare in profondità nel senso della comprensione dell'unicità e irripetibilità del soggetto stesso, e questa operazione è ancora più importante e urgente nella relazione interculturale. Il procedimento è tutt'altro che semplice e richiede l'assunzione di complesse modalità di incontro "comprensivo" dell'altro. Una prima modalità possibile è quella dell'"osservatore", per la quale l'individuo si pone sul piano della *conoscenza*, della *descrizione*, della *spiegazione* ed "è completamente intento a fissare nella sua mente l'uomo osservato per prenderne nota" (Milan, 1994, pp. 98-99). Ne deriva una conoscenza di tipo puramente oggettivo che, per quanto fornisca elementi e nozioni utili, non è certo sufficiente né adeguata: resta ancora in superficie, non trascende la dimensione dell'Esso.

È a questo che talvolta si limita lo sguardo analitico di talune scienze umane, che selezionano e indagano su aspetti parziali, settoriali, ma che non colgono l'integralità del soggetto e della sua identità complessa: ci si ferma su quel "nient'altro che", pretendendo tuttavia – come spesso succede – di definire l'essere umano all'interno di tale dimensione ancora angusta e limitante.

A questo tipo di "osservazione", di "conoscenza", di "descrizione" su basi oggettive si limitano, ad esempio, alcune esperienze che vengono erroneamente definite interculturali ma che, in realtà, non favoriscono l'autentico scambio arricchente, per il quale sono implicate invece modalità relazionali ben più profonde e delicate.

Una seconda posizione possibile è quella dello *spettatore*, più propenso ad una visione da lontano, panoramica e riassuntiva, atta ad "astrarre dai tratti", a cogliere gli elementi comuni: l'essere umano in quanto tale, lo *straniero* in generale, l'*extracomunitario* etc., rimanendo così all'interno di categorizzazioni

Atto III.

astratte, spesso stigmatizzanti, che comunque non consentono di uscire dall' Io-Esso. In questa prospettiva, al massimo si produce teoria astratta dell'altro, o dell'intercultura, oppure si possono tracciare programmi educativo-politico-culturali il più delle volte avulsi dal contesto concreto e incapaci di diventare prassi. È il rischio che spesso si corre: manifestare una disponibilità morale che tuttavia non sa calarsi nella concretezza delle decisioni vissute sulla propria pelle, e nel proprio cuore: gli incontri effettivi con l'altro ci pongono spesso in fuga.

L'incontro autentico ha esigenze più forti e si stabilisce solo con l'aggiunta di un'ulteriore modalità, che Buber definisce *appercezione sintetizzante* (*synthesizing apperception*) (Milan, 1994, pp. 99-101), che permette di far tesoro delle qualità endogene ed esogene percepite attraverso la fase di osservazione e conoscenza ma di cogliere nel contempo – nella fase sintetizzante – quel “quid” personale, unico, molto più profondo ed originale, in cui si armonizzano unitariamente le molteplici e talvolta contraddittorie forze presenti nel soggetto, nella sua concretezza individuale e culturale. Solo in questo modo, in cui “io percepisco la sua intimità, e che egli è diverso, essenzialmente diverso da me, in questo determinato, a lui caratteristico modo unico” (Buber, 1958, p. 215), è possibile dire autenticamente *Tu*, realizzare un' *individuazione* capace di cogliere “questa persona” in carne ed ossa, e di “percepire il suo centro dinamico, che imprime a ogni manifestazione, a ogni azione e a tutti gli atteggiamenti il segno percepibile dell'unicità”. Soltanto chi è consapevole dell'insufficienza dello “sguardo analitico, riducente e deducente” ed è disposto ad accedere a tale “nucleo più intimo” dell'altro, aprendosi all'incontro concreto e personalizzante, può comprendere adeguatamente la realtà individuale, culturale ed educativa con la quale deve confrontarsi.

L'atteggiamento che stiamo chiamando in causa è l'*empatia* (o *comprensione empatica*), su cui si è molto soffermato Carl Rogers, per il quale essa è la modalità relazionale che consente di “sentire il mondo più intimo dei valori del cliente come se fosse il proprio, senza mai perdere la qualità del ‘come se’” (Rogers, 1970, pp. 92-93): è un “sentire con” pur rimanendo a di-

stanza. Empatia, perciò, non significa rinuncia ad essere se stessi per uniformarsi passivamente all'altro, assumendo i tratti della sua personalità: la fusione tra i due dissolverebbe in tal caso i confini tra l'Io e il Tu, l'alterità verrebbe misconosciuta e l'autentica relazione interpersonale, pregiudicata e compromessa. Per saper praticare questo atteggiamento, che consente forte partecipazione all'altro e totale indipendenza emotiva, è necessaria per Rogers "una sensibilità eterocentrica [...] particolarmente difficile", dato che "l'uomo, e il professionista in particolare, non è per natura incline ad assumere un atteggiamento del genere". La forza relazionale dell'empatia viene anche considerata attentamente, nell'ambito in questo caso della ricerca sociologica, da quanti sottolineano il fondamentale rilievo della soggettività della persona come attore sociale nella costruzione della società. Achille Ardigò, ad esempio, vede l'*atteggiamento empatico* come fattore fondante della socialità, come "genesì di ogni socializzazione", che muove "dal soggettivo all'intersoggettivo al comunitario": egli ne evidenzia la rilevanza sociologica, affidandosi specialmente a quanto sull'*empatia* afferma Edith Stein, per la quale essa non si risolve solo in un atto mentale ma implica il "rendersi conto" di "che cosa è in se stesso" il dolore dell'altro: l'empatia è "soprattutto esperienza" concreta che un *ego* compie nell'esperire vivente di un *alter ego*. (Sorgi, 1991, pp. 99-101 e pp. 145-147).

Si possono ben comprendere, anche attraverso questi contributi teorici, le ragioni che assegnano all'empatia un ruolo di prim'ordine anche in vista della socialità implicata dalla prospettiva interculturale, da quella del lavoro pedagogico *di comunità* e, comunque, in piani che trascendono l'incontro interpersonale.

Pure Martin Buber affronta la problematica della *comprensione* e la interpreta in chiave pedagogica, precisando che tale atteggiamento non va applicato soltanto rispetto alla condizione presente del soggetto ma che lo sguardo empatico dovrebbe dispiegarsi nel tempo per poter abbracciare almeno in parte il futuro. Agire in prospettiva educativa, nella direzione di una socialità sempre più capace di corrispondere alle molteplici esi-

Atto III.

genze dell'umanità, significa infatti operare alacremenente sulla e per l'attualità, ma anche – allo stesso tempo – “preparare con chiarezza il domani”: il futuro della persona in formazione, nella sua singolarità, e dell'umanità, nella sua complessa totalità, è un appello al quale urge rispondere.

Buber offre un'indicazione interessante e per certi versi suggestiva:

Dobbiamo sviluppare in noi stessi e nelle generazioni che seguiranno un dono che vive nell'interiorità dell'uomo come Cenerentola, predestinata a divenire principessa. Qualcuno lo chiama intuizione, ma non è un concetto del tutto chiaro. Io preferirei il nome di ‘fantasia reale’ (Buber, 1958, p. 217).

Si legge tra le righe la riluttanza buberiana, e la necessità di una chiarificazione, rispetto al concetto di *in-tuizione* (*l'andare-al-tu*): per quanto suggestivo, esso allude ad un *andare all'altro* che non necessariamente prevede il corrispondente *tornare a se stessi* e che potrebbe quindi comportare la negazione della “distanza” interpersonale che contraddistingue l'autentico Io-Tu: una “distanza” ancora più significativa nell'Io-Tu interculturale. “*Fantasia reale*”, invece, significa costruire un ponte tra ciò che è “reale” (la concreta realtà personale e culturale che mi sta di fronte, ricca di una specifica alterità e di una propria diversità, che si vedono, si conoscono, sono dati di fatto oggettivi e indiscutibili) e ciò che è così misteriosamente profondo da poter essere solo immaginato (“fantasia”): un ponte, insomma, tra superficie e profondità, tra evidenza e mistero, tra presente e futuro. Un ponte, comunque, tra il reale che è il mio territorio, di cui conosco seppur in parte i confini, e la terra straniera che è l'altro, a cui posso accedere con un viaggio che è “fantasia”. “La fantasia reale – precisa Buber – è la capacità di mettere davanti alla propria anima una realtà che esiste nel momento presente ma che non può essere percepita soltanto attraverso i sensi”. Un simile rapportarsi al Tu, al suo futuro, alla sua “possibilità” ancora inespressa, necessita perciò di “uno slancio di partecipazione [...] ardito e potente come un volo”, di un “tuffo

coraggioso”, analogo alla vera fantasia, che non si esplica tuttavia verso qualcosa di indeterminato ma verso “la particolare persona reale” che tento di rendere presente a me stesso “nella sua totalità, unicità e singolarità”. Si tratta senza dubbio di una capacità complessa, proprio per la bipolarità che la caratterizza: una capacità relazionale che permette di “passare all’altra sponda”, di “esperire l’altro lato”, di accedere al “segreto” che l’altro custodisce, al suo mondo personale e culturale ancora sommerso, che, lungi dall’essere inaccessibile, è un tesoro che chiede di essere scoperto e di “rendersi presente”. Si possono così creare i presupposti per migliorare insieme anche nell’orizzonte dell’interculturalità, attraverso l’intelligenza chiaroveggente di chi, operatore socio-culturale-pedagogico, è capace tra l’altro di intuire gli aspetti impliciti nella realtà, le potenzialità spesso nascoste e difficili da decifrare, e si assume il compito di anticipare la realtà del domani senza forzare o tradire quella dell’oggi, di sollecitare il raggiungimento di traguardi ancora lontani sapendo imboccare le vie più sicure per giungere alla meta. La costruzione dei suddetti ponti, capaci di collegare aspetti, tempi, persone, età, culture, mondi diversi, nel suggestivo gioco tra realtà e fantasia, tra adesione al dato e spinta all’utopia, è particolarmente urgente e impegnativa nell’ambito interculturale e della migrazione in genere, al quale appartengono persone per le quali il “passaggio” è un modo di essere, nel quale tuttavia non devono perdersi ma ritrovare se stessi. Empatia o, buberianamente, *fantasia reale*: ecco l’atteggiamento che può porsi come “approdo” sicuro, di cui ciascuno ha bisogno in un itinerario così difficile da incorrere spesso nel rischio del naufragio.

C’è comunque una condizione di cui tener conto: l’empatia va sempre accompagnata dal rispetto.

- **Passo settimo: rispetto**

Ci sono alcuni rischi connessi all’empatia: da una parte, quello di tradire il suo significato autentico e di considerarla alla stre-

Atto III.

gua di un approccio razionale all'altro a partire da se stessi, attraverso una forma di analogia e, dall'altra, quello di ridurla a semplice "*simpatia*" e perfino, nella sua forma estrema, a una "*fusione affettiva*". Su tali rischi insiste Paul Ricoeur, che al riguardo sostiene la necessità di prestare attenzione agli "equivoci di una semplice fenomenologia della simpatia" che mira a "rendere conto dell'esistenza dell'altro attraverso un semplice bilancio dei modi del suo apparire" (Ricoeur, 2008, p. 13). Una relazione di immediata simpatia, incapace di rispettare la "distanza" io-tu, si configura come una "contaminazione psicologica cieca e quasi-automatica [...] che escluderebbe la vera comprensione" (p. 20), che provoca perciò confusione e non certo la chiarezza capace di rivelare autenticamente l'altro.

Questo "processo alla simpatia", con la quale l'io si fa ammalare dalle seduzioni emotive dell'apparenza e legge l'alterità a partire esclusivamente da proprie predisposizioni affettive, oppure confida nella razionalità dell'analogia (che a suo modo riduce l'altro alla propria immagine), conduce Ricoeur a sostenere la necessità di un'"etica del rispetto" (p. 14) capace di fondare l'incontro con l'altro su basi equilibrate e tutt'altro che superficiali: "La posizione assoluta dell'altro nel rispetto è il fondamento sempre preliminare al discernimento dell'apparire dell'altro".

Secondo questa etica del rispetto, che evidentemente risente dell'influenza di Kant, l'io si autolimita e l'altro è inteso come valore assoluto, come identità irriducibile alla cosalità, perciò come fine: "Il limite è qui pura alterità: un altro vale ed esiste, esiste e vale di fronte a me".

In tal modo, il rispetto è l'atteggiamento che bilancia positivamente le possibili deviazioni di una malintesa empatia, debordante in forme di simpatia e di contagio emotivo-affettivo, riuscendo a governare "non soltanto gli affetti che gravitano attorno alla simpatia, ma tutti gli affetti drammatici di cui il conflitto è l'anima: antipatia, odio, gelosia, volontà di dominare, di sottomettere e di distruggere" (p. 27).

Ne consegue la necessità di situarci in una comunità umana che ci metta in un rapporto con tutti gli altri basato proprio sul-

la reciprocità del rispetto. Soltanto così alla loro esistenza viene riconosciuto “il valore non commerciale e che non ha prezzo”, a ogni persona viene assegnata la dignità che le spetta (p. 28).

In tal modo ci si riconduce al significato autentico e etimologico di “rispetto”, che dal latino *respectus*, (da *respicere* guardare indietro, composto di *re-* indietro e *spicio*, guardare).

Il “guardare indietro con rispetto”, perciò da una certa distanza che protegge lo spazio che intercorre tra noi e l’altro, dà importanza a quest’area di vuoto e di mistero, relativizza le nostre certezze, le verità precostituite sull’altro o le facili stigmatizzazioni, gli entusiasmi ingenui o le definizioni affrettate. Il rispetto autentico è impegnativo, perché non esclude il dubbio e la ricerca, prevede il temporaneo abbandono del nostro viaggio spesso sconsiderato e la saggia sosta per riprendere ciò che spesso lasciamo indietro: la sosta per “riguardare” l’altro con uno sguardo non scontato, per “considerarlo” veramente, rendendoci conto che è sempre impossibile scoprirne le altezze e le profondità: l’incontro con l’altro ci mette in rapporto con dimensioni incommensurabili, con le stelle, come ricorda la bellissima affermazione, già citata, di Panikkar: “Il cammino più breve tra due cuori passa per le stelle” (Panikkar, 2002, p. 109).

Sta qui la grandezza del “*considerare*” (cum-sidera = con le stelle), che implica l’abbraccio tra empatia e rispetto. Fuori da questa “considerazione” c’è il rischio di trascurare e dimenticare una sacra costellazione di elementi esistenziali, una cattedrale di pensieri e di sentimenti, un universo di valori.

Ecco, in questa prospettiva, il significato del rispetto per il “maestro”, per quella grandezza che il più piccolo, il discente, sa riconoscere e considerare, fatta di saperi e di parole, di azioni e sollecitazioni che impongono di saper “guardare indietro”, perché la memoria è un tesoro che va preservato e custodito con fiducia.

Ed ecco anche il significato del “rispetto” per il più piccolo, che va sempre accostato con uno sguardo che sa cogliere la grandezza dell’apparentemente piccolo. Un mirabile esempio di questa “considerazione”, che rovescia tante nostre strutture interpretative, lo troviamo in Janusz Korczak, la cui esemplare

Atto III.

esperienza di “maestro” è espressa sinteticamente dal titolo del suo *“Il diritto del bambino al rispetto”* e dalla seguente bellissima poesia:

*Dite:
è faticoso frequentare i bambini.
Avete ragione.
Poi aggiungete
perché bisogna mettersi al loro livello,
abbassarsi, inclinarsi, curvarsi,
farsi piccoli.
Ora avete torto.
Non è questo che più stanca.
È piuttosto il fatto di essere
obbligati ad innalzarsi fino all'altezza
dei loro sentimenti.
Tirarsi, allungarsi,
alzarsi sulla punta dei piedi.
Per non ferirli.
(Korczak, 1996)*

Il rispetto, in ultima analisi, implica uno speciale “allungamento”/“innalzamento”: uno “stretching” esistenziale, per “andare a trovare” l’altro e per il quale nessun allenamento è mai sufficiente.

3.2.3 *Sostare*

L’incontro autentico è certamente “viaggio”, ma ogni viaggio prevede anche la “sosta”. L’arte di incontrare non si accontenta dell’effimero, del superficiale, di quel “mordi e fuggi” che troppo spesso porta a sbarazzarci degli altri e, in ultima analisi, di noi stessi. Anzi, dà estrema importanza al “patto”, alla solidità-solidarietà che dà autentico fondamento all’incontro. Perciò, se Bauman denuncia la superficiale modalità del “pattinare”, noi dobbiamo sostenere l’intensa profondità del fermarci per “patteggiare”. L’etimologia della parola “patto” ci rimanda al verbo

“*pacisci*” (*paciscor*, - *ris*, *pactus sum*, *pacisci*) e alla radice sanscrita *pak-* o *pag-* (fissare, legare, unire, saldare, da cui deriva anche *pagare*) che ritroviamo nel latino *pax*, *pace*.

Sostare e stabilire un patto è perciò la condizione che consente di legarci come persone, come gruppi, come popoli per costruire insieme il senso di appartenenza alla stessa famiglia umana.

In questa prospettiva, l'arte di so-stare presuppone il “*buon uso della lentezza*” (Sansot, 2014), che non significa affatto passività, inattività e sterilità. La lentezza che intendiamo mantiene infatti la capacità di massima attenzione e di autentica generatività: è simile al “*festina lente*” (“*affrettati lentamente*”), l'antico motto latino che Svetonio applicava all'imperatore Augusto e che, con questo ossimoro, sottolinea l'importanza dell'abbinamento tra dimensioni opposte, lentezza e velocità, che insieme possono costituire la vera saggezza. Tanto che, come si può ammirare in vari soffitti e pavimenti di Palazzo Vecchio a Firenze, nel XVI secolo Cosimo I de' Medici ha voluto associare il famoso motto al simbolo della “tartaruga con la vela”, facendone l'emblema della flotta chiamata a solcare le onde del mare, spinta dal vento, ma anche ad essere guidata dalla ponderazione di timonieri attenti e prudenti.

Anche in ambito musicale, il noto compositore estone Arvo Pärt (1935) ha intitolato proprio “*Festina lente*” una sua opera per archi e arpa, come tutte le sue ricca di intensa spiritualità, che in un'unica linea melodica inserisce i toni lunghi dei bassi che vengono raddoppiati e poi ancora moltiplicati dai violini, dando come risultato una musica lenta-veloce che sembra evocare un dialogo tra l'attimo e l'eternità, tra il qui e l'infinito.

Allo stesso modo, l'uso sapiente della lentezza, che dà valore alla dimensione della “sosta” nella relazione, può includere l'attenzione alle infinite tonalità che giocano nel caleidoscopio dell'incontro interumano e interculturale, similmente alla luce bianca che si rifrange nel gioco infinito dei colori dell'arcobaleno. Tutti esempi del possibile abbraccio tra unità e molteplicità.

È alla luce di simili considerazioni che Alex Langer, un “*po-*

Atto III.

litico impolitico”⁴ che non dovremmo dimenticare, ha voluto rovesciare il famoso motto decubertiniano “*citius, altius, fortius*” che ricorda all’atleta ciò che deve essere - più veloce, più alto, più forte – per proporre il contrario: “*lentius, profundius, suavius*” - *più lento, più profondo, più tenero*. Langer, avendo a cuore l’autentico agonismo esistenziale al quale siamo tutti chiamati, ha sconvolto le precedenti regole rivelatesi perdenti e ha proposto per la nostra relazionalità una nuova bussola, nuove regole di navigazione: il suo *motto rovesciato*, con il quale, spiegava, “non si vince nessuna battaglia frontale, però forse si ha il fiato più lungo”.

Va anche ricordato, a scanso di equivoci, che l’andirivieni della nostra relazionalità ha come compito fondamentale, soltanto apparentemente contraddittorio, quello di fare dell’incontro non una gabbia dorata – la prigione dell’identità chiusa – bensì lo spazio dell’ulteriore oltrepassamento, il luogo creativo della progettualità, del “gettarci oltre”. Si sosta per riprendere il viaggio. È in questo senso che ogni incontro è un viaggio, che ogni viaggio è fatto per l’incontro, che ogni sosta può essere esperienza di pensiero-azione, perciò esperienza di trasformazione del mondo (Paulo Freire).

Anche questa fase – quella del so-stare - nella quale davvero si piantano radici autentiche nel terreno esistenziale, culturale, politico, possiamo riconoscere dei “passi”, modi d’essere, del tutto alternativi rispetto ai ritmi nevrotici del nostro andare quotidiano e indicativi di quell’andare-avanti per migliorare che è dimensione essenziale dell’educazione. Si tratta degli atteggiamenti di “lotta”, “conferma” e “fiducia”.

4 Nella copertina del libro “*Il viaggiatore leggero*” (Langer, 1996) Langer viene definito “un uomo politico-impolitico che ha avuto il coraggio di guardare alla presenza umana sulla terra e alla convivenza fra persone e genti diverse con una intelligenza profonda e una generosità di sentimenti che i tempi stretti e la selezione al ribasso della politica di norma escludono”. Le citazioni di Langer riportate in questo mio contributo sono tratte proprio dal volume qui indicato, in particolare nelle pagine 146 ss.

- **Passo ottavo: lotta**

L'empatia conferisce profondità all'incontro, arriva a cogliere il mondo intimo dell'altro, gli aspetti fondanti e radicali della sua identità. È un passo necessario – come l'accettazione – ma non ancora sufficiente perché la relazione interpersonale possa dirsi concreta e soddisfacente. Infatti, per stabilire una relazione efficace non basta comprendere, empatizzare, prevedere. Va compiuto un passo ulteriore che, attingendo al linguaggio di Buber, chiamiamo "lotta". La metafora, per molti versi suggestiva, evoca l'impegno, la fatica, il prezzo, le sconfitte e le vittorie che l'autentico incontro implica per chi ne è coinvolto. Con termine non alludiamo certo a un'azione distruttiva, come normalmente si intende quando si parla di lotta: usiamo il concetto in senso positivo, attribuendogli il significato di un complesso e dinamico rapportarsi al Tu per promuoverne le risorse, per potenziarne la personalità, per aiutarlo a diventare ciò che può e deve diventare. Proprio la comprensione delle potenzialità del tu, favorita dall'empatia, impone di passare dalla fase conoscitiva alla fase educativa, dalla "fantasia-reale" alla "lotta" per sollecitare maieuticamente l'emergere dell'identità sempre nuova dell'altro. Una "lotta" che, evidentemente, può e deve essere intrapresa e condotta anche guardando al mondo dei valori comuni, che sempre deve orientare e sollecitare nel senso del miglioramento le dinamiche relazionali, interpersonali, sociali e interculturali. Noi tutti siamo sottoposti alla lotta alla quale ci sottopongono i valori che sempre ci sfidano a oltrepassarci, a migliorare. L'immagine della "lotta" ci sembra appropriata anche perché è implicita in essa l'idea della "reciprocità": non si può pensare ad un lottare che non sia reciproco. Nel nostro caso, inoltre, alludiamo ad una "lotta" realmente educativa per ciascuno: una lotta che non si concluda con vincitori e vinti ma che faccia sperimentare a ciascuno il senso della vittoria, cioè un'intima gratificazione personale e culturale. In questo modo si chiarisce come l'incontro autentico comprenda ma anche superi quello di *accettazione*. Infatti – e ci riferiamo ancora a quanto scrive Martin Buber, citato da Friedman (1972,

Atto III.

p. 408) – incontrare autenticamente l'altro vuol dire accettarlo come persona ma anche, in taluni casi, “lottare con lui contro lui stesso”:

Io non accetto l'altro come è, ma lo confermo, in me stesso, e quindi in lui, in rapporto alla potenzialità da lui espressa e che può essere sviluppata e fatta evolvere in modo che risponda alla realtà della vita [...]. Vi sono casi in cui devo aiutare l'altro contro se stesso. Egli ha bisogno della mia lotta contro se stesso.

Si intende perciò che quando, ad esempio, io dico “ti accetto come sei”, ciò non significa assolutamente “io non voglio che tu cambi”: l'accettazione autentica del Tu si integra con l'orientamento e l'esortazione a migliorare, al cambiamento costruttivo che gli consenta di far emergere e potenziare le risorse di cui è dotato e quelle che in vario modo può acquisire dal contesto. “Lotta” nella relazione interpersonale e interculturale Io-Tu è quindi l'appassionato e sempre nuovo dialogo attraverso il quale il primo aiuta il secondo a conformarsi – senza mai precludere spazi alla creatività – a quanto la fantasia reale consente di intravedere e a quel mondo dei valori al quale dobbiamo tendere insieme. Essa deve essere “*lotta con*” l'altro, perché non può prescindere dalla necessità di coinvolgerlo come soggetto in ciò che gli viene richiesto. Deve essere “*lotta per*” l'altro, perché il Tu è fine e non mezzo. Deve essere anche, all'occorrenza, “*lotta contro di lui*” (Milan, 1994, pp. 106-108), contro aspetti inadeguati del suo comportamento (passività, incoerenza, mancanza di impegno, egocentrismo, conformismo, svendita dell'identità ecc...), che, in prospettiva educativa, inducono a dire “non sono d'accordo con te”, “hai torto”, “puoi fare meglio” e ad agire di conseguenza. La lotta, in ultima analisi, va posta come insostituibile ingrediente della prassi educativa, proprio perché ogni essere umano ha bisogno – e deve riconoscerlo – di qualcuno che, anche con una specie di lotta, lo solleciti a migliorare: gli effetti di un simile dialogo educativo trascendono i limiti della mera autoespressione dell'individuo e acquistano la

valenza della vera creatività. Parlare di “lotta” nell’orizzonte interculturale è indubbiamente rischioso e necessita spesso di chiarificazioni per impedire che l’ambito semantico del concetto introduca significati e modalità incoerenti, anzi opposti, rispetto all’impostazione di fondo che abbiamo abbracciato. Corriamo tuttavia volentieri questo rischio, avendo in tanti modi evidenziato che la relazione Io-Tu si configura come dinamica intensa, feconda, capace di vero e continuo cambiamento – assomigliando ad una vera e propria “lotta” –, ma che essa è negazione decisa di qualsiasi forma, implicita o esplicita, di abuso, di sopraffazione, di violenza. Ogni autentica lotta si fonda sull’autentico rispetto dell’altro.

La riflessione pedagogica su questa tematica ci porta a prendere atto che un aspetto della crisi educativa odierna, causa di sofferenza per molti giovani, sta anche nella loro impossibilità di combattere con qualcuno, per confrontarsi, per crescere, per essere esortati e misurarsi anche nel conflitto. Meglio una calda *lotta delle differenze* (Milan, 2007) – priva tuttavia della tentazione di declinare la relazione secondo lo schema vincente-perdente – che l’indifferenza di chi, pur essendoci, non c’è.

È proprio una simile assenza, la comoda indifferenza di chi ti fa stare comodo e passivo, a provocare, accanto al sentimento di fragilità personale, la negazione della fiducia verso l’adulto.

Scrivo al riguardo Luigi Zoja:

I figli sanno che il padre li ha voluti comodi. Non sanno se li ha voluti uomini. Ne dubitano. Non ha dato loro un modello di uomo adulto: volendoli diversi da sé, ha negato di esserlo. Eppure continua a sostenere che diventare veri adulti è possibile. O il padre mente, o nasconde loro un segreto essenziale. In entrambi i casi non merita il loro rispetto (Zoja, 2001, p. 270).

E ancora:

Il padre è assente come immagine, ancor più che come individuo: non perché, come Ulisse, è andato a combattere una guerra, ma perché si rifiuta di combattere nei

Atto III.

rapporti. Il padre quindi non c'è più, anche quando non ha divorziato e abita ancora nella stessa casa. Il padre non fa anche quando agisce. Al padre, più ancora di quello che ha fatto, viene addebitato quello che non ha fatto, quello che non ha detto, più di quello che ha detto... Il silenzio dei padri assorda lo studio dell'analista (p. 271).

Questo silenzio, questa assenza, questo “disincontro” (come direbbe Buber) per Luigi Zoja è segno di un contesto culturale-pedagogico che – dopo la morte di Dio, annunciata da Nietzsche – vede attuarsi “la morte del prossimo”, con logiche conseguenze anche sul piano della relazione educativa.

Dopo la morte di Dio, la morte del prossimo è la scomparsa della seconda relazione fondamentale dell'uomo. L'uomo cade in una fondamentale solitudine. È un orfano senza precedenti nella storia. Lo è in senso verticale – è morto il suo Genitore celeste – ma anche in senso orizzontale: è morto chi gli sta vicino. È orfano dovunque volti lo sguardo [...]. L'uomo solo incontra la depressione; e, a circolo vizioso, l'uomo depresso è un uomo cui mancano la forza e la spinta per andare incontro al prossimo. (Zoja, 2009, pp. 13-14).

Essere educatore, ad ogni livello, implica “essere prossimo” e partecipare a quella vera e propria “lotta dei prossimi” nella quale passa una forma di “benedizione”, che “dice-bene”, che dice “tu” – conferisce perciò reale soggettività, identità, autonomia.

È quanto accade anche nella biblica “lotta” di Giacobbe (Genesi, 32), nel pieno di una notte buia, con un angelo misterioso che tuttavia è messaggero di Dio, che in lui si nasconde. Giacobbe è un senza nome, un senza identità, un senza-popolo. Dio lo chiama ad un confronto inquietante, che anche in questo caso dura tutta la notte, nell'oscurità più tetra. Succede paradossalmente che Dio, più grande e più forte, si fa vincere: all'alba dà la sua benedizione a Giacobbe e – insieme – gli dà il

nome, Israele, che diventa il nome del popolo: Giacobbe, attraverso quella lotta – realmente educativa – trova l'identità personale e collettiva, e viene incluso nella partecipazione più autentica, da attore reale di una comunità reale. Questa lotta avvincente – vera metafora della lotta educativa – lascia una ferita profonda in Giacobbe, che zoppicherà tutta la vita: è il ricordo indelebile di un incontro autentico che lascia una grande eredità, che lascia il segno, che *in-segna*. Non si può insegnare senza incontrare. E ogni vero incontro implica lotta. Educare implica lottare.

L'educatore lascia perciò nell'altro una "ferita", una "cicatrice" (che etimologicamente riporta all'idea del "legame"), il tracciato interno di una storia scritta, essenziale, che si può sviluppare: ciascuno può narrare se stesso, esprimersi, partecipare, perché un altro sa e vuole "scrivere nella sua anima".

Nel Fedro, Platone utilizza, a proposito del compito dell'educatore, proprio l'idea dello "scrivere nell'anima":

In un discorso scritto c'è molto di superficiale e di aleatorio. Soltanto nella parola dell'educatore, cioè in ciò che si scrive veramente nell'anima, intorno al giusto, al bello e al bene, c'è chiarezza, pienezza e serietà; l'educatore capisce che queste parole devono essere proprio sue, come fossero figli suoi, e sa che il discorso – se mai lo abbia trovato – egli lo porta dentro di sé". (Platone, 2000, p. 582).

Da questa lotta educativa che incide, che sa "scrivere nell'anima", attraverso la parola viva che è testimonianza, proviene la vera "autorità" degli educatori autentici: capaci in primo luogo di "essere autori" del discorso dentro se stessi (*testimoni*, portatori di un testo credibile), capaci di proporlo ai giovani con coerente determinazione per aiutarli a diventare "autori originali" di se stessi e del mondo di cui devono essere protagonisti: non certo con un dettato, con una trasmissione che limiti la libertà e configuri tracciati rigidi, bensì con la coraggiosa e fedele reciprocità che sa alternare ascolto e parola, nell'autentico rispetto della soggettività altrui. Ciascuno di noi rifiutereb-

Atto III.

be giustamente di essere sottoposto a un dettato, può invece accettare una narrazione capace di dare la parola e di ascoltarla con il sacro rispetto per chi – anche balbettando – la pronuncia e si pronuncia.

Va anche detto che la “lotta”, così come è stata definita, si configura come costruttiva dimensione relazionale non solo all’interno delle relazioni micro (ad esempio, nella rete relazionale primaria) ma si pone come necessaria interazione in ambiti più ampi. Al riguardo, è interessante quanto afferma Raul Fernet-Betancourt (2006, p. 43) quando, inserisce il concetto di “conflitto costruttivo” tra le molteplici voci delle diverse culture. La realtà multiculturale comporta necessariamente il confronto di visioni, tradizioni, valori, comportamenti. Bisogna capire che “le culture sono il prodotto del loro reciproco intersecarsi” e la reciprocità che si pratica concretamente le induce a correzioni delle prassi di umanizzazione che esse propongono ai loro membri: l’impegno per la costruzione dell’intercultura è “un processo eminentemente polifonico nel quale si ottiene la sintonia e l’armonia delle diverse voci attraverso a continua contrapposizione all’altro e il continuo apprendimento delle sue opinioni ed esperienze” (p. 53). È chiaro, continua Betancourt, che questa costruttiva relazionalità in prospettiva interculturale impone un atteggiamento imprescindibile, che richiede comunque una diffusa consapevolezza e una specifica formazione:

Non sacralizzare la nostra cultura, cedendo alle sue tendenze etnocentriche [...] e vivendola non come un sistema assoluto, ma come un passaggio e un ponte che non possiamo saltare, ma che dobbiamo attraversare, se vogliamo arrivare dall’altra parte (pp. 53-54).

È necessario “trasformare le frontiere culturali in ponti senza cabine di dogana” (p. 84). La relazionalità interculturale, la costruzione di ponti di reciprocità, implica e consente la concreta possibilità di rapportarsi criticamente con la propria specificità e qualità culturale e, con un positivo discernimento, “di

portarla in giudizio davanti al tribunale della vita quotidiana” (p. 113).

L'interculturalità si configura perciò, non certo come dogmatica contrapposizione di blocchi cristallizzati e monolitici, bensì come continua interazione dinamica di tempi, spazi, valori, tradizioni, visioni che proprio in questo confronto a volte conflittuale sanno rigenerarsi, riappropriarsi di un'identità che va sempre rielaborata, pena l'andare a fondo con la propria anacronistica autoreferenzialità. Torna utile il riferimento alla suggestiva metafora di Blumenberg (1985): come un navigatore sfidato dal naufragio può continuare il suo infinito viaggiare sottraendo al mare i materiali provenienti da naufragi precedenti, così la persona umana impara a ritrovarsi interculturale se, anche per merito della “lotta” dialogica delle diversità, sa accantonare relitti identitari ormai inservibili e far tesoro delle imprevedibili risorse che la sua navigazione gli regala.

Anche nell'ambito delle relazioni macro è perciò utile praticare la “lotta”, il conflitto culturale costruttivo: anche questo è un modo per realizzare autenticamente la relazionalità “a tu per tu”.

In altro modo, la forza positivamente trasformatrice del confronto dialogico tra culture viene evidenziata da Michail Bachtin: incontrandosi nelle modalità *exotopica* ed *extralocale*, legittimando le differenze e non fissandosi sulle loro omogeneità, “esse non si fondono e non si confondono e ognuna conserva la propria unità e la propria aperta totalità, ma entrambe si arricchiscono reciprocamente” (Bachtin 1979, p. 348).

- **Passo nono: conferma**

Gli atteggiamenti che abbiamo considerato finora si legano e di integrano costruttivamente nella relazione con il Tu e contribuiscono a “confermarlo” come persona unica, originale, irripetibile.

Proprio Martin Buber, nel suo *L'Io e il Tu*, ha introdotto questo termine, facendone poi frequente uso anche in altri suoi scritti. Il concetto è stato ripreso successivamente da altri stu-

Atto III.

diosi che l'hanno utilizzato all'interno di diverse prospettive di ricerca. In ambito psicoterapeutico, ad esempio, ricordiamo P. Watzlawick e altri (appartenenti alla *Scuola di Palo Alto*). La conferma, si legge in *Pragmatica della comunicazione umana* (1971, pp. 76-77)

è probabilmente il più grande fattore singolo che garantisce lo sviluppo e la stabilità mentali. Per quanto sorprendente possa sembrare, senza l'effetto che produce la conferma di sé è difficile che la comunicazione umana avrebbe potuto svilupparsi oltre i confini assai limitati degli scambi indispensabili per la difesa e la sopravvivenza; sarebbe mancata ogni ragione di comunicare per il mero amore di comunicare.

Buber vede nella conferma dell'altro l'atteggiamento-sintesi, il sunto delle modalità relazionali positive, che rendono l'altro un Tu all'interno dell'autentica dimensione esistenziale Io-Tu: è "un sì che permette all'uomo di esistere e che può venirgli soltanto da un altro essere umano" (in Milan, 1994, pp. 108-111), segno di immediata apertura e disponibilità ad accogliere e accettare incondizionatamente il Tu, la dimensione personale-culturale il cui valore incommensurabile trova adeguata risposta proprio in questo atteggiamento. Ciascuno di noi, guardando anche alla propria esperienza, può riconoscere umilmente, con Buber, che "segretamente e timidamente l'uomo attende questo sì". Soprattutto chi si trovi in condizioni difficili, di disagio, che mettano a repentaglio la definizione e la difesa dell'identità, necessita di questo sì che riconosce, accoglie, comprende, sollecita, valorizza. Ciascun essere umano, infatti, aspira ad acquisire una percezione di sé sempre più chiara, a cogliere la propria unità e, per questo, anche senza parlare chiede a se stesso, agli altri e al mondo: "Chi sono io?". È la tipica, immancabile, profonda – a volte viscerale –, spesso implicita domanda dell'essere umano chiamato alla migrazione esistenziale e culturale: una domanda che corrisponde all'intimo bisogno di affrancarsi dall'angoscia dell'indifferenza, dalla paludosa solitudine

delle non-risposte, dalle forme disumane della segregazione, dell'emarginazione, dell'apartheid.

Va detto infatti che fa pure parte di un *modus vivendi* alquanto diffuso la “*disconferma*”, che è indifferenza (incapacità o non volontà di rispettare la *distanza interpersonale e interculturale*, quella “*differenza*”, appunto, che ci fa essere Io e Tu, intimamente legati da un principio dialogico che ci distingue mentre ci unisce), totale insensibilità all'altro, e significa “Tu per me non esisti, io per te non esisto”. Ciascuno di noi, qualsiasi sia la sua cultura di appartenenza, con le modalità espressive di cui è capace, il proprio modo di percepirsi, di agire, di pensare, di sentire, chiede di essere considerato, anzi, ancor di più, di essere confermato nella sua unicità. E ciascuno, l'educatore in particolare, è chiamato a cogliere l'appello che gli viene rivolto e a rispondere in modo pertinente, a dire al Tu – non certo solo a parole, bensì con tutto il modo di essere rivolto a lui –: “Tu esisti”, “Tu sei importante per me”. Questo “rendere presente” (“*making presente*”) (Buber, 1958, p. 132) l'altro, e “rendersi a lui presenti”, è difficile in educazione, sia perché risulta più comodo far giocare certi congegni di nascondimento, per non pagare l'immane costo di una relazione significativa, sia perché proprio l'asimmetria della relazione educativa può indurre all'errore di leggere e condurre il rapporto nei termini disconfermanti dell'Io-Esso. Ma è ugualmente difficile nella relazione interculturale, nella quale non di rado si insinuano modalità emarginanti e separative, che negano totalmente la necessità ontologica e culturale di “farsi presenti” all'altro con il *sì* confermante.

Conferma, quindi, è atteggiamento-sintesi o atteggiamento-complesso, perché essa risulta dalla polifonica coraltà di diverse modalità relazionali, strettamente interconnesse, la cui collaborazione è imprescindibile affinché la relazione educativa, configurandosi come Io-Tu, possa dire “Tu esisti”, “Tu sei importante” e in tal modo “dare un nome” a chi – per svariati motivi – non l'abbia ancora avuto o l'abbia perduto, dimenticato, disperso in un'esistenza frantumata o naufragata nelle mille rotte impervie del viaggio esistenziale.

Atto III.

Mario Pollo, alludendo al diffuso disagio d'oggi, propone le seguenti affermazioni che sembrano proprio invocare l'opera personalizzante della *conferma*, l'atteggiamento capace proprio di consegnare un'identità a chi è spesso "senza nome":

Una persona divisa, frammentata e incoerente che non riesce a trovare un centro in cui far gravitare la fatica e il senso dei suoi giorni, delle sue ore e dei suoi attimi non conosce il proprio nome, ma solo quello della sofferenza e dell'ottundimento [...]. Aiutarla a costruire la propria identità personale significa aiutarla non solo a differenziarsi, a costruire il proprio Io, ma anche a scoprire il suo nome segreto che è alle porte del senso unico e irripetibile della sua vita [...]. Trovare il proprio nome, ovvero il senso della propria singolarità, svolge la funzione di riduttore della complessità da un lato e dall'altro di processo di formazione di una persona in grado di affrontare i rischi della vita individuale e sociale senza mettere in crisi il proprio progetto di vita personale (Pollo, 1991, p. 20).

Confermare, cioè dare un nome, chiamare per nome: è uno dei compiti principali del lavoro educativo per l'interculturalità.

• **Passo decimo: fiducia**

La pratica degli atteggiamenti sui quali abbiamo concentrato la nostra attenzione può favorire la "chiusura del cerchio": dall'iniziale "contatto" – carico di difficoltà, di dubbi, di possibili timori- si può pervenire, alla fine del percorso di crescente apertura all'alterità, alla pienezza della reciprocità orientata alla costruzione di un mondo comune migliore. Normalmente accade che, dopo le difficili fasi di rodaggio, in cui l'autenticità del rapporto viene messo alla prova, si approdi alla "fiducia": atteggiamento di fondo che si accompagna alla "sicurezza" (da *sine cura*: senza preoccupazione, senza paura). L'altro non è più fonte di difficoltà, di timori, di incomprensioni: non è il nemico

da cui allontanarsi o da combattere. L'altro è colui che ci permette di esistere, di ritrovarci, di camminare nel percorso esistenziale che ci attende con la certezza di essere accompagnati per mano e di poterci affidare a questa compagnia fedele che ci dà forza, ci sostiene, ci spinge in avanti.

La fiducia apre la porta alla *reciprocità*, a quell'andirivieni di parole, azioni, conoscenze, sollecitazioni, spinte, che – come abbiamo affermato – costituiscono la linfa vitale di quella costruttiva “lotta” Io-Tu che consente di far tesoro della diversità per approdare all'intima e feconda solidarietà.

È importante parlare di fiducia: significa parlare dell'essere umano, della vita. Dell'educazione. La nascita stessa è figlia della fiducia, perché parte da lontano il misterioso gioco della generatività: per attuarsi necessita dell'abbraccio vitale tra speranza e fede, tra desiderio che si affida al futuro e attivo lasciarsi sorprendere da una creatività che oltrepassa la nostra capacità di controllo e di gestione. La misteriosa grandezza della vita supera ogni nostra brama di comprensione e di possesso. Ma la fiducia può anche essere tradita, dato che sempre – per tutto ciò che ci riguarda – entra in gioco il grande e inquietante potere che ci è donato, quello della libertà. La vita perciò, fin dal suo esordio, può abitare un mondo amico e, avvolta nel liquido amniotico della fiducia, trovare il nutrimento essenziale proprio in quell'intenzionalità generatrice che si fa intima relazione. Infatti, quando l'essere umano viene alla luce, ciò che illumina oppure oscura i suoi giorni è strettamente legato proprio alla fiducia: essa è vincolo indispensabile di vita, è l'energia generativa provocata da quella reciprocità che, proprio come la luce, intercorre, illumina, include in una polarità speculare e consente l'intimo riconoscimento delle parti. Il “venire alla luce” non è cosa da poco, dà già un'impronta, assegna una posizione nel mondo. È la possibilità di trovarsi all'interno di un patto esistenziale, personale e sociale, oppure di provare – nell'angosciante solitudine della sfiducia – l'oscuro lutto dell'abbandono.

Ne parla con cognizione di causa grande studioso della vita e delle sue fasi, E.H. Erikson (1966), già citato, per il quale fin

Atto III.

dalla nascita dell'essere umano, nell'originaria ed eterna dialettica disincontro/incontro, abbandono/dono, può e dovrebbe intervenire qualcosa di essenziale, quell'autentica maieutica pedagogica che come fondamentale strumento di "cura" prevede l'arte dell'incontro, l'arte dell'amore concreto: il genitore, la figura materna, con il suo "sguardo occhio-a-occhio", con le "cerimonie" relazionali costituite dagli atti apparentemente ripetitivi e banali che compie per/con il bambino, può passare dalla condizione di "extra" – "fuori" – "estraneo" alla condizione di "intra". Varca lui stesso il limite. Qui, nel deserto senza confini della possibile spersonalizzazione, si muove qualcosa di nuovo e di alternativo, l'intima percezione personalizzante dell'alterità, cioè il riconoscimento fondamentale della presenza dell'Io e del Tu: lo spazio dell'indifferenziato si qualifica come luogo della relazione, e tra l'Io e il Tu si innalza il senso della "presenza" come "fronteggiamento", dell'"essere di fronte a": si impone proprio il senso del "limite" in modo strettamente connesso al senso dell'alterità. E in questo spazio "tra" si sedimenta qualcosa di sacro, la meraviglia del Tu e di una coabitazione sempre provocante e, perciò, creativamente inquietante.

Questa presenza affettiva fatta di amore concreto, questo nutrimento relazionale, può riportare l'altro, il bambino, alla vita: dalla sfiducia di fondo, dal panico esistenziale per l'abbandono percepito, può invece nascere e farsi strada una nuova e vera "fiducia", un'energia dell'io che si sedimenta piano piano ma decisamente se c'è questa "presenza" attenta e calda. Si muove un evento nuovo, una nuova nascita, con la forza generativa di un tu che abita l'io. L'impulso generativo viene proprio da questo autentico "rovesciamento", da questo riaffrontare il limite, il confine interpersonale, il diaframma dell'alterità, per oltrepassare ogni distanza, ogni frontiera, e abbracciare la reciprocità della presenza: non è più il "bambino interno" al genitore ma nasce il "genitore interno", questo tu che viene a installarsi dentro la nuova vita, con la sua orma vitale, con il suo imprinting affettivo-relazionale: è questo tu, questo primo "tu" che imprime la vera "fiducia di base", quell'energia-speranza che dovrebbe veramente costituirsi come *trampolino di lancio* per

l'esistenza, come base vitale a partire dalla quale l'essere umano, la persona umana, il bambino, la bambina, può con più energia e autonomia oltrepassare tanti limiti e andare incontro all'altro da sé per incontrare il mondo. Ha qualcuno che lo accompagna (il pedagogo – dall'etimologia greca – è proprio colui che accompagna il bambino), che l'aiuta a superare ostacoli e che gli dà la sicurezza necessaria per non ritirarsi, per non subire il mondo e la vita, ma per affrontarlo da soggetto. Ecco che fin dai primi passi può verificarsi questo attivo “*resistere*”, che è “*ri-esistere*”, che è continuo “*nascere e rinascere alla vita*”. Insisto: tutto questo avviene perché il genitore-adulto-educatore varca la soglia *fuori-dentro, extra-intra*, stabilendo così una solidità relazionale-esistenziale, che è generativa, produce energia, vita: con il suo sguardo presente e profondo, che dice “*tu*”, “*tu sei importante per me*”, “*tu sei meraviglioso per me!*”, e si fa presenza interna, sicurezza di base: fiducia. Si costituisce la relazione come “*conferma*”.

È una strategia esistenziale, relazionale e dialogica, che non è soltanto “*originaria*”: si esprime come sfida fondamentale in tutto lo scorrere dell'esistenza, in ogni ambito umano, perché sempre si ripresenta l'alternativa-sfida tra *monologo* e *dialogo*, tra “*solitudine individualistica*” e “*relazione dialogica occhio a occhio*”, tra “*sfiducia*” e “*fiducia*”: bisogna varcare una soglia, una “*porta*” che separa il buio dalla luce, il vuoto dalla dimora autentica, i muri che escludono dall'autentica ospitalità. È la sfida da affrontare per trovare il nostro posto nel mondo, per “*abitare*” quell'eden originario, quel territorio esistenziale-sociale autentico dal quale troppo spesso espatriamo o, da veri e propri *clandestini*, veniamo estromessi.

Proprio la relazione autentica, dialogica, che avverte la presenza “*altro interno*”, consente all'essere umano di superare lo spaesamento esistenziale e di sentirsi – come già abbiamo ricordato – un “*abitante abitato*”. Abitato proprio da una “*presenza*” che è *fiducia* e dà *fiducia*, da un'alterità che non resta limitata/confinata nell'*extra*, nella lontananza del disincontro, ma che è sa farsi *ospite interno, tu interno*.

Questo tipo di “*fiducia*” – è bene ribadirlo – non è mera

Atto III.

prestazione professionale, facile tecnica di comunicazione o di narrazione: allude all'incontro autentico, chiama in causa l'intima creativa dialogicità che fa dell'interazione qualcosa di profondissimamente umano e educativo. Martin Buber, che ha avuto l'esperienza del "*disincontro*" nella sua infanzia, ne parla in modo suggestivo, ricordando l'importanza che assume la "fiducia" per un bambino, per l'essere umano che compie i primi passi nell'itinerario della vita:

Ho accennato al bambino che attende la parola della mamma sdraiato sul letto con gli occhi semichiusi. Ma alcuni bambini non devono attendere, perché si sentono partecipi di un colloquio continuo. Di fronte alla notte solitaria che minaccia di penetrare, si sentono custoditi e protetti, invulnerabili, nell'armatura argentea della fiducia [...]. Fiducia, fiducia nel mondo poiché esiste questa persona – ecco l'opera intima della relazione educativa. Poiché questa persona esiste, l'assurdo non può essere la vera verità, per quanto ci possa angustiare. Poiché questa persona esiste, certamente nell'oscurità è nascosta la luce, nello spavento la salvezza, nell'ottusità del prossimo che ci circonda il grande amore. Poiché esiste questa persona. E quindi, questa persona deve esistere (Buber, 1958, p. 174).

“Questa persona deve esistere!” Deve esistere soprattutto oggi, nei nostri contesti, e non soltanto per chi vive l'età dell'infanzia: sono molte le strettoie esistenziali che si configurano come “minacce notturne” in quel continuo nascere e rinascere che è la vita, in ogni sua fase, sempre bisognosa di un'arte maieutica capace di riportarla ogni volta alla luce. L'infanzia è il tempo in cui non è facile nascondere le ferite: le nostre cronache, quantunque propense ad immunizzarci in forme di anestizzazione delle coscienze, ci mostrano anche immagini dolorose e sfidanti, bambini e bambine abbandonati sulle spiagge della solitudine, dell'abbandono. Dov'è finita la protezione dell'infanzia, quell' “argentea armatura” che può davvero preservare da tante ferite e dare forza, identità, energia personale, an-

che se è difficile immaginare che questa custodia possa veramente regalare l'invulnerabilità?

Forse, e Buber lo sapeva bene, proprio la *vulnerabilità* può essere vera premessa all'*invulnerabilità*. Solo la strettoia del "*di-sincontro*", l'oscurità della solitudine, l'inquietudine angosciante dell'assenza, qualora non rifiutate o rimosse dal proprio orizzonte esistenziale e relazionale - possono preludere alla luminosa presenza dell'alterità, al "grande amore", a ciò che dà esistenza e che, perciò, "deve esistere": chi sa stare in questa difficile posizione è *fiducia* e dà *fiducia*.

Per usare le parole di Luigino Bruni, si fa strada la consapevolezza che la fiducia autentica è anche "*fiducia vulnerabile*", perché soprattutto a partire dalla "*ferita dell'altro*", dal dolore avvertito, compreso e accolto, le persone umane sono in grado di stabilire legami profondi, condivisione autentica:

La vita è generata da rapporti aperti alla possibilità della ferita relazionale. Non aiuteremmo nessun bambino a diventare una persona libera senza concedergli una fiducia vulnerabile, nelle famiglie, nelle scuole, nei molti luoghi educativi. E da adulti non riusciamo a fiorire nei luoghi di lavoro senza ricevere e dare fiducia rischiosa e vulnerabile.

("Forte è la fiducia vulnerabile".

In *Avvenire*, 01/02/2015. Cfr. Bruni, 2007)

Esiste perciò un legame strettissimo – mediato dalla vulnerabilità che ci costituisce - tra amore e fiducia, dato che la fiducia scaturisce dall'amore, si identifica con l'amore, di cui abbiamo umilmente bisogno sempre: noi non ci auto-generiamo ma nasciamo proprio affidandoci ad altri, a chi fin dall'inizio ci genera, e continuando poi ad affidarci al mondo, alla vita, negli infiniti scenari che ci chiamano in causa. *L'amore-fiducia* è perciò la prima cura del *vulnus* che ci riguarda, per il nostro bisogno di nutrimento integrale, la prima energia costituente e costitutiva che dà respiro quotidiano al nostro esistere.

Qui si potrebbe correre un pericolo, cadere nell'inganno del circolo vizioso e patologico *fiducia-fusione*, nella confusione

Atto III.

identitaria che falsifica l'amore trasformandolo in *iperprotezione* e in possesso, quando l'abbraccio diventa prigionia. La fiducia autentica, e ancora una volta lo sottolinea Erikson, non provoca *ritiro/vergogna*: queste sono, al contrario, le conseguenze della *sfiducia* che abbandona all'angoscia esistenziale. La fiducia è energia che libera, è il trampolino di lancio che sollecita e spinge all'*autonomia* (l'autonomia è sempre legata alla relazione!). La fiducia non è custodia "difensiva", che comprime il territorio esistenziale e sociale. Essa spalanca all'incontro con il mondo, facilita la dilatazione del campo di esperienza, allarga lo "spazio psicologico di libero movimento".

La fiducia, quindi, è quel preziosissimo *dono-abbandono* che, proprio in quanto è amore, ama il distacco, promuove l'alterità irriducibile dell'altro, e – come nel titolo di un bellissimo libro-film di Radu Mihaileanu – sa dire "*Vai e vivrai*". La costrizione ammantata di amore è tradimento della fiducia. Questa sollecita e lancia il viaggio altrui, crede nell'attesa senza pretesa, nell'essenziale necessità del distacco come premessa dell'incontro che è perenne dinamismo allontanamento-ritorno.

Questa base-fiducia è perciò l'impulso interno che consente il passaggio *vulnerabilità-Invulnerabilità* ma che – anche in questo caso attraverso un rovesciamento – suggerisce e facilita il superamento della *frontiera autoprotettiva* per esplorare l'impervio tracciato esistenziale lungo la direzione opposta *Invulnerabilità-vulnerabilità*. È la linea del *rischio*, che chiede di operare un atto di fiducia nei confronti del mondo, cioè del territorio ancora sconosciuto, perché è proprio attraverso lo scandaglio del mistero che l'essere umano può sperimentare il senso del cammino, del progredire. Soltanto la fiducia sollecita a quel rischio creativo, che non è temerarietà squilibrata e incosciente, e che, proprio per rinforzare la sicurezza, induce ad affrontare le aree insicure fino ad abitarle, sapendo "resistere" per "ri-esistere", sapendo perciò oltrepassarle e trasformarle nello spazio acquisito del nostro vivere quotidiano.

Si tratta di una tematica che riguarda la suggestiva dinamica tra *fiducia interiore* e *fiducia esteriore*, da intendersi come elementi imprescindibili di una sinergia identitaria che promuove

l'equilibrio integrale dell'essere mano *aperto-a*. Infatti, come sottolinea Marc Augé,

l'identità individuale si costruisce attraverso la relazione con l'altro. Non si può immaginare un individuo senza l'altro, senza alterità. Possiamo utilizzare questa formula: non si è mai soli, anche quando fisicamente siamo soli ci sono i ricordi, i progetti, le speranze. La solitudine assoluta non è concepibile... Lo spazio interiore è uno spazio assolutamente necessario ma non è sufficiente dal momento che esiste l'altro, cioè, anche in senso fisico-geografico, c'è comunque un minimo spazio "da creare" dove l'altro può avere il suo posto così come io ho il mio. Non si può separare lo spazio interiore da quello esteriore... ecco il perché dell'assoluta difficoltà di armonizzare i due spazi, quello interiore e quello esteriore; la sicurezza dello spazio è il frutto più o meno riuscito di questa relazione e si costruisce di volta in volta [...]. La soluzione di una "riuscita fiducia" nello spazio e nei luoghi è data proprio dalla riuscita della gestione di tale relazione (Augé, 2006, p. 79).

Non avventurarsi in questa ricerca significa reprimere la vita stessa: non diminuisce il rischio, anzi isola e mette maggiormente a nudo le proprie fragilità sedimentando strati interni di sfiducia.

Gli autori della *Pragmatica della comunicazione umana* dimostrano che un contesto non governato dalla fiducia, vista come il creativo gioco della conferma interpersonale e sociale, è l'humus dal quale germinano facilmente il sospetto, e, con esso, la disgregazione della vita sociale.

Ne parla efficacemente Paul Watzlawick nel suo scritto dal titolo significativo "*Istruzioni per rendersi infelici*", nel quale riporta questa simpatica storiella:

Un uomo vuole appendere un quadro. Ha il chiodo, ma non il martello. Il vicino ne ha uno, così decide di andare da lui e di farselo prestare. A questo punto gli sorge un dubbio: "E se il mio vicino non me lo vuole presta-

Atto III.

re? Già ieri mi ha salutato appena. Forse aveva fretta o forse ce l'ha con me. E perché? Io non gli ho fatto nulla, è lui che si è messo in testa qualcosa. Se qualcuno mi chiedesse un utensile, io glielo darei subito.

E perché lui no? Come si può rifiutare al prossimo un così semplice piacere? Gente così rovina l'esistenza agli altri. E così si precipita di là, suona, e prima ancora che il vicino abbia il tempo di dire "Buongiorno" gli grida: "Si tenga pure il suo martello, Villano!

(Watzlawick, 2004, p. 61)

Il noto studioso di Palo Alto accenna in questo modo alle diffuse *pratiche dell'infelicità* individuale e collettiva: pratiche che si oppongono alla "fiducia" e che si manifestano come "*disconferma*" dei singoli e, di conseguenza, della società stessa.

Studi più recenti sulla fiducia, sviluppatasi specialmente in ambito pedagogico, a partire dai concetti chiave già qui esposti e che danno fondamento a quella che possiamo definire "antropologia della fiducia", hanno tentato di definire più analiticamente alcune conseguenze di questa visione, arrivando naturalmente a proporre le implicazioni sul piano educativo-didattico.

Ad esempio, i due ricercatori tedeschi Günter Krampen e Petra Hank (2004, p. 29) sviluppano quella che definiscono "*triade della fiducia*", un modello che distingue tre fasi della fiducia, che dovrebbero sempre e dinamicamente interconnettersi tra loro e svilupparsi secondo un'ontogenesi che va dalla "*fiducia interpersonale*" alla "*fiducia in se stessi*" alla "*fiducia nel futuro*".

Si ribadisce perciò che punto di partenza è "esteriore" (dipende da un altro che ti dà fiducia e che la merita), per arricchirsi successivamente nella dimensione "interiore" (autostima, credere in se stessi e nelle proprie competenze) e nella dimensione del "futuro" (visione ottimistica, energia di progettualità): il rapporto di fiducia interpersonale è base imprescindibile, *conditio sine qua non* di ogni esperienza umana che preveda che le possibilità dell'umano e dell'interumano si sviluppino di fatto e riportino maieuticamente alla luce energie che altrimenti

resterebbero latenti, sepolte, trascurate. Pure Jacques Derrida (Derrida, Vattimo, 1995, paragrafo 20) lo sottolinea:

Anche se si può chiamarlo legame sociale, legame all'altro in generale, questo legame fiduciario precederebbe ogni comunità determinata, ogni religione positiva, ogni orizzonte onto-antropo-teologico. Riunirebbe delle pure singolarità prima di ogni determinazione sociale o politica, prima di ogni intersoggettività, anche prima dell'opposizione tra il sacro (o il santo) ed il profano.

Gli stessi studiosi, dopo aver stabilito che la suddetta “triade” consente alla fiducia di essere “variabile determinante” per l'autentico successo del soggetto nella molteplicità delle sue attività, hanno riscontrato una chiara correlazione tra la triade stessa e altre variabili come il “piacere di andare a scuola”, la capacità di “costruire relazioni di amicizia”, il “coraggio nell'affrontare una prova” o un “esame scolastico” etc. Tutta l'atmosfera socio-emotiva risulta pertanto arricchita per il soggetto: la fiducia è per lui bene *personale-relazionale*, energia propulsiva che facilita l'auto-riconoscimento, l'impostazione positiva delle relazioni sociali, la reciprocità.

È proprio a partire da questa fiducia autentica, che facilita l'estroversione di fronte all'altro visto come Tu, come assolutamente e irriducibilmente altro, di fronte ai molti altri Tu, che è possibile pensare alla costituzione di una comunità solidamente formata. La fiducia si muove qui come *sinergia di solidarietà*, come autentico *collante comunitario*, per il quale la dimensione sociale non è soltanto “visibile” ma è realmente “vivibile”. C'è il passaggio *dall'immunità*, che viene prodotta dall'impermeabilità dell'io solitario, autocentrato e sfiduciato, *alla comunità solidale figlia della fiducia*.

Entra qui in gioco anche la possibilità, nella fase di decentramento, di affrancarci dalla subdola persuasione del banale, del superficiale, del trasparente, cioè dalla calamitante tentazione dei *non-luoghi*, nei quali pure viene negata la “dimensione tra”, per ritrovare invece la possibilità di attraversare – abitan-

Atto III.

dolo autenticamente – quel “*luogo liminare*” che si manifesta come dimensione intermedia tra *spazio interiore* e *spazio esteriore*. Afferma Marc Augé (2006, p. 81):

I non-luoghi indicano uno spazio dove si ha la sensazione che le relazioni sociali siano perfettamente “leggibili”. Il perfetto non-luogo è quello dove le relazioni sociali sono tutte completamente decifrabili attraverso l’osservazione. Ma in questi luoghi non c’è libertà, la residenza è ‘assegnata’. E da questo punto di vista mi è sembrato che quei luoghi che, in qualche modo, percepiamo come ‘parentesi aggregative’, ad esempio aeroporti, supermarket, mall, siano luoghi dove non si possono leggere le relazioni sociali simboliche: ci sono dei codici che vi indicano ciò che dovete fare, come e dove entrare ecc; sono degli spazi dove la condizione ‘normale’ è quella di essere ‘soli’. Ed è per questo che li ho chiamati ‘non-luoghi’.

È strano, ma la perfetta *leggibilità* delle persone e del mondo è spesso sinonimo di cecità. L’intelligenza relazionale, in questa prospettiva, richiede di mettere in gioco quello che Paulo Freire definisce “*pensare critico*” (1971, p. 111): la capacità di uscire da una lettura “ingenua” e “intransitiva” per passare ad un’autentica comprensione. Può allora essere giustificata quella che normalmente viene definita “*fiducia cieca*”? Secondo vari studiosi è importante renderci conto che questa cecità interpretativa, definita in vari modi dalle differenti lingue (“*confiance*” in francese, “*vertrauensseligkeit*” in tedesco, “*trustfulness*” in inglese), è spesso un vizio che non va assolutamente confuso con la fiducia autentica. Ancora Marc Augé ci aiuta:

Non si può nutrire una ‘fiducia cieca’ [...], quando diventa l’atteggiamento dominante, non considera i rischi delle violenze, delle illegalità, delle ideologizzazioni dei conflitti del nostro quotidiano. Quindi, non si possono chiudere gli occhi e dire ‘tutto va bene’ (2006, p. 75).

Il noto antropologo francese accosta allora l'idea positiva di fiducia a quella di vigilanza, che si configura come vera attenzione verso l'alterità, non senza accompagnare questa disposizione della mente con quella "fermezza d'animo" che permette di non cadere in forme di relativismo. Questa forma di attenzione, accompagnata da una fiducia eterodiretta sospinta dalla volontà di andare verso le cose e le persone con intenzionalità di miglioramento, pare giustificare l'accostamento tra *fiducia* ed *empatia*. Non è una *simpatia* cieca, figlia di un sentimentalismo ingenuo e non è neppure superficiale adesione ad impressioni superficiali. È simile, piuttosto, alla "*fantasia reale*" di Buber: attitudine a cogliere oggettivamente la realtà, ad occhi aperti e con i piedi per terra, e nel contempo attitudine a guardare in profondità e in altezza, per comprendere più autenticamente la misteriosa grandezza, dignità e unicità dell'altro: è *fiducia* capace di andare incontro all'altro, non più con occhi ciechi, ma con quello sguardo d'amore che sa capire perfino l'invisibile, ciò che non è misurabile ma che si può intuire, ciò che non è meramente *hic et nunc* ma che implica uno sconfinamento immaginativo verso l'altrove e verso il futuro. Si tratta di un'attitudine rara, come lo stesso Augé sembra evidenziare quando afferma:

Mi sembra che il sentimento dominante nel mondo in cui viviamo sia la scomparsa di un investimento/engagement sul futuro, se non addirittura, la scomparsa di una finalità (2006, p. 76).

La fiducia si qualifica perciò, a buon diritto, come profonda caratteristica creativa della relazionalità io-tu-mondo e come intima energia della progettualità che apre all'orizzonte dei valori e delle finalità.

È del tutto evidente allora il significato intimamente pedagogico della "fiducia", per la sua forza di "legame" interpersonale e comunitario e perché proprio dal fondamento fiduciario prende vigore l'orientamento alla dimensione teleologica, perciò anche l'apertura ai diversi obiettivi perseguiti dall'azione educativa.

Atto III.

Per concludere e riassumere in modo più suggestivo quanto detto sulla fiducia, ecco poche righe tratte da un grande pedagogista come Paulo Freire (1971, p. 110), che la collega direttamente al “dialogo”:

Il dialogo diventa un rapporto orizzontale, in cui la fiducia di un polo verso l'altro è conseguenza ovvia. Sarebbe una contraddizione se, amoroso, umile e pieno di fede, il dialogo non provocasse questo clima di fiducia tra i suoi soggetti. Perciò non esiste questa fiducia nella concezione anti-dialogica dell'educazione depositaria [...]. La fiducia rende gli uomini, che sono capaci di dialogo, sempre più compagni nella denominazione del mondo. Se manca questa fiducia, vuol dire che sono mancate le condizioni discusse anteriormente. Un falso amore, una falsa umiltà, una fede debole negli uomini non possono generare fiducia. La fiducia comporta la testimonianza [...], non può esistere se la parola, perdendo il suo carattere, non coincide con gli atti. Dire una cosa e farne un'altra, non prendendo sul serio la parola, non può essere uno stimolo alla fiducia.

3.3 Teatro globale

Abbiamo visto in dettaglio una serie di consigli relazionali, di “passi” importanti nella costruzione di rapporti interpersonali e sociali che interpellano ciascuno di noi, chiamando in causa quella personale responsabilità e quell'intelligenza relazionale che non nascono dal nulla ma si fondano su un humus pedagogico preparato e coerente. È tuttavia evidente che la relazionalità “a tu per tu”, cui fa riferimento il titolo di questo libro, non si limita al micro-palcoscenico delle relazioni interpersonali o delle reti primarie ristrette, ma implica una coerente apertura e applicazione in ambiti sempre più vasti. L'io-tu, come abbiamo sottolineato, è un modello di apertura dialogica che va attuato – in un ampliamento progressivo a cerchi concentrici – in modo non dissimile da quanto Urie Bronfenbrenner (1976) ha teoriz-

zato con il suo *modello ecologico* (*Ecological systems theory*): dal “*microsistema*” delle relazioni ravvicinate (direttamente sperimentabili nei contesti della normale quotidianità, ad esempio in famiglia, nella rete parentale e del vicinato, nella scuola), al “*mesosistema*” (che si riferisce alle molteplici interconnessioni tra i microsistemi che le persone attraversano nel loro già complesso spazio di movimento personale-professionale, ad esempio tra famiglia e scuola), all’ “*esosistema*” (che, a partire dal contesto di vita del soggetto si amplia a interconnessioni con contesti socio-culturali a lui esterni, riguarda ad esempio ciò che un bambino percepisce dall’ambito di lavoro dei suoi genitori), al “*macrosistema*” (che arriva a includere le relazioni istituzionali, internazionali e interculturali, aperte alla prospettiva della globalità planetaria), al “*cronosistema*” (che tiene conto delle molteplici influenze, spesso impercettibili, che i cambiamenti epocali provocano nella vita delle persone e delle comunità).

Ai nostri giorni la persona umana, attore nello scenario esistenziale, sociale, culturale, vede allargarsi i confini del suo protagonismo, che assume – restando sempre nella metafora – le caratteristiche e le dimensioni del “*global theatre*”, del *teatro globale*, ed è perciò chiamata a liberarsi dalle catene della platea ristretta, a spaziare nelle dimensioni di *palcoscenico aperto* e ad abitare proprio da protagonista questo villaggio-mondo, ormai sconfinato anche per merito delle tecnologie della comunicazione che consentono, come già abbiamo ricordato, di oltrepassare limiti spaziali e temporali finora ritenuti invalicabili. A scanso di equivoci, va sottolineato che liberarsi dalla platea ristretta non significa affatto attenuare l’attenzione radicale alla relazionalità micro, interpersonale, faccia-a-faccia, che implica attitudine alla prossimità, concreta convivialità delle differenze nel terreno che calpestiamo nella stretta quotidianità. Ma si tratta di una “*rooted global perspective*”, che osiamo definire *glocale*, radicata fortemente nel micro-locale ma aperta, con la medesima determinazione, alle dimensioni macro-globali, a quel teatro a cielo aperto che spinge oltre i confini e fa dialogare interpretazioni della vita e mondi culturali, politici e religiosi diversi.

Atto III.

È evidente che in questa prospettiva la prassi educativa, sfidata com'è dalle complessità e dai disagi esistenziali e culturali odierni e nel contempo dalla forte provocazione ideale e concreta che proviene dalla *Global Citizenship Education* (Educazione alla Cittadinanza Globale), è chiamata a immaginare, sperimentare, mettere in atto strategie e metodologie innovative, facendo certamente tesoro di quanto la “grande pedagogia” ha sempre insegnato sull'importanza del rapporto educativo ravvicinato, ma dedicando speciali energie a “esperienze sul campo” coerentemente fondate e realmente capaci di diffondersi e di imporsi come *best practices* pedagogiche.

Al riguardo, qui ci basta citare – orientando comunque a una corrispondente bibliografia – alcune delle metodologie pedagogiche che, pur presentando evidenti differenze e specificità – connesse anche ai diversi contesti culturali in cui si sono sviluppate – possono essere in linea con l'impostazione di fondo che abbiamo proposto in questo testo, a patto che l'autentico riferimento sia proprio quell'antropologia dialogale-comunitaria *io-tu* alla quale ci siamo ampiamente riferiti e che corrisponde a una ben definita visione della persona umana come relazionalità solidale e fraterna.

Indichiamo perciò le seguenti “prassi pedagogiche” (intese come coerente connessione *pensiero-azione*), che si aggiungono a quella, già riportata, del *service-learning*:

- **Nei “piccoli-mondi”**

Ci riferiamo in particolare a quanto proposto dal sociologo Tommaso Sorgi (1991, pp. 110-119), che richiama anche l'idea di *mondi vitali* di Achille Ardigò (1980). I piccoli mondi vitali appaiono ricchi di suggestioni e di implicazioni pedagogiche, perché la loro generatività è quella della relazione originaria, del dono e dei valori anteposti a qualsiasi convenienza materiale. Sono il frutto della cooperazione tra cittadini e istituzioni, dove si conservano e promuovono gli specifici beni relazionali personali, familiari, associativo-comunitari, politico-istituzio-

nali. Sono “*corpi intermedi*”, “piccoli mondi personali” nei quali si dipana l’esperienza di ciascuno, ed è proprio qui che possono e devono essere promossi i valori dell’alterità, del reciproco rispetto, della creatività altruistica, dell’incontro arricchente con culture altre.

Essi presentano le seguenti caratteristiche di fondo, che orientano a mettere in atto un corrispondente lavoro pedagogico in ambiti come la *scuola*, il *luogo di lavoro*, i luoghi di *iniziativa sociale*, il nostro *andare giornaliero*, il *mondo sociale* che si configura anche *a distanza*:

- una prossimità di tipo psicologico-sociale, più che una vicinanza fisica;
- è luogo sociale elementare dotato di vitalità che parte da un attore sociale, ma si rinforza attraverso relazioni reciproche, formando un reticolato, un tessuto comunitario;
- ogni attore sociale può partecipare e irradiare attorno a sé più “piccoli mondi”;
- il “piccolo mondo” si pone come momento iniziale e fondamentale, su iniziativa del soggetto, per una ricostruzione del tessuto comunitario.

Si ritorna così alla promozione dello *spirito comunitario*, da vivere concretamente nelle infinite possibilità dell’operare insieme per il bene comune, superando i rischi opposti del *riduzionismo individualistico* e della *concezione ultra-socializzata*, dell’*etnocentrismo* impermeabile e della *massificazione* spersonalizzante.

- **Educazione alla prosocialità**

Roberto Roche, noto studioso dell’Università di Barcellona, definisce comportamenti prosociali quelli che

senza la ricerca di ricompensa esterna, favoriscono altre persone o fini sociali, aumentando la probabilità di ge-

Atto III.

nerare una reciprocità positiva, nella salvaguardia dell'identità, della creatività delle persone o dei gruppi implicati, sia che essi offrano o ricevano aiuto.

Loro caratteristica è perciò la gratuità, il desiderio di aiutare, l'altruismo. A partire dal riconoscimento della positività di questi comportamenti, a ogni livello e in ogni ambito, si sono sviluppate soprattutto a partire dagli anni '70 varie ricerche sulla prosocialità che hanno evidenziato l'importanza di relazioni interpersonali aperte alla dialogicità, alla collaborazione autentica, e perciò generatrici di comunità: relazioni che, proprio per queste loro caratteristiche, aiutano la singola persona a promuovere e a realizzare la propria identità.

Tali studi si sono anche indirizzati, in prospettiva pedagogica, alla progettazione e attuazione di itinerari formativi mirati all'acquisizione di competenze prosociali. Certo, l'approccio è prevalentemente psicologico e tende a sottolineare i benefici che tali comportamenti portano alla salute psicologica dell'individuo, ma è anche evidente che così facendo si opera per la formazione integrale della persona dialogica. L'educazione prosociale, in ultima analisi, specie se accompagnata dal riferimento a un fondamento antropologico basato sulla relazionalità dialogale, si pone come interessante e utile metodologia nella formazione.

• **Pratiche dialogiche**

Si tratta di una serie di strategie di lavoro sociale, culturale e pedagogico sviluppatesi da circa trent'anni in Finlandia e che si propongono esplicitamente come applicazioni delle teorie di Martin Buber e di Michail Bachtin. L'intento fondamentale è quello di accogliere e affrontare le numerose forme di vulnerabilità presenti nei territori, di scoprire le risorse personali e comunitarie presenti ma quasi sempre inutilizzate e di mettere in atto esperienze formative dialogiche e partecipative capaci di riattivare generatività personale, culturale, politica.

I due studiosi di riferimento, Tom Erik Arnkil e Jaakko Seikkula, sostengono che

la dialogicità non è un metodo né un insieme di tecniche ma è un atteggiamento, un modo di vedere, che si basa sul riconoscere e sul rispettare l'alterità dell'Altro e sull'andarle incontro”

(Arnkil, Seikkula, 2013, p. 14)

Questo li porta a criticare le diffuse forme di determinismo sociale e formativo, spesso legate all'eccessiva specializzazione e all'uso considerato di prestazioni tecniche. Anche tra gli esperti del welfare serpeggia la tentazione dell'abuso tecnocratico. L' "approccio dialogico" fa invece leva sul principio di reciprocità, sulla costruzione di occasioni partecipative e collaborative, sulla "responsività" (la prontezza nel dare risposte adeguate), sull'atteggiamento di fiducia che si instaura all'interno di vere alleanze a rete. L'obiettivo diventa quello di

promuovere la dialogicità nelle professioni che lavorano con le persone [...] e di tenere vive e diffondere tali pratiche, in modo che non restino isolate, ma siano sostenute da una solida cultura dialogica (Arnkil, Seikkula, 2013, p. 15).

“Il cuore di tutto è il rispetto dell'alterità”, affermano (p. 44), citando esplicitamente richiami teorici che provengono da Lévinas e specialmente da Bachtin, e

il dialogo non è un metodo, ma uno stile di vita [...]. Tutto questo significa che quando andiamo agli incontri dialogici stiamo tornando all'idea davvero essenziale, basilica, della vita umana, non stiamo applicando un metodo di trattamento [...]. Il dialogo non è un metodo terapeutico, è un atto d'amore (Seikkula, 2014, p. 100 e pp. 104-105).

Su queste basi, e con coerenti riferimenti al paradigma dialogico-relazionale e alla necessità di un'autentica “*conversazio-*

Atto III.

ne interiore” nella relazionalità persona-mondo, muove anche la dettagliata proposta di Stefano Sarzi Sartori nel suo interessante volume “Comunità e democrazia nei quartieri” (2016), il cui sottotitolo “Un’ipotesi di lavoro per attivare processi partecipativi e generativi di cittadinanza nei quartieri e nei paesi” indica chiaramente obiettivi e metodologia. Si tratta di un testo che aiuta a comprendere, con chiare esemplificazioni delle iniziative partecipative e collaborative realizzate in contesti locali, come sia possibile realizzare una promozione educativa diffusa, fondata su due cardini, il primo costituito dalle *relazioni* (“so-stanziale cardine nel lavoro di sviluppo di comunità”), il secondo, costituito dai *quartieri* (che “rappresentano invece l’altro snodo fondamentale del lavoro, quello strutturale” (pp. 46-47). Sintetizzando all’estremo questo prezioso contributo, possiamo dire che esso parte da una domanda: “Che cosa può muovere le persone esodate dalla cittadinanza a riattivarsi?” e propone, giustificandola, una risposta: “Ciò che stimola l’agire umano è un movimento dialogico interiore che porta a visualizzare in modo diverso e nuovo il mondo, portando quindi ad agire in direzione del suo realizzarsi”.

La tematica, per la quale è importante riferimento l’opera della sociologa inglese Margaret Archer (2006), conduce l’autore a sostenere che “la crisi dialogico-relazionale delle comunità sia non solo causa delle crisi del welfare, ma anche causa della stessa crisi politica, intesa come crisi del concetto stesso di democrazia” (p. 50) e che un’azione formativa davvero efficace implichi l’impegno attentamente pianificato nel locale, dove proprio il quartiere

rappresenta il primo spazio dell’identità sociale delle persone legato al senso di appartenenza, ma anche il primo spazio di coagulo d’identità di una città [...]. Identità personale e identità della città sono strettamente connesse attraverso il quartiere (p. 49).

Tutto questo è possibile a patto che da parte dell’operatore socio-pedagogico venga rispettato un principio di fondo: “ha il

compito fondamentale di stare nelle relazioni senza avere altro obiettivo che questo” (p. 174).

Apporti come questi ci appaiono davvero credibili, perché insieme alla massima importanza attribuita all’agire formativo ad ampio raggio attraverso pratiche partecipativo-dialogiche c’è la massima importanza assegnata proprio alla dimensione relazionale della persona umana, vista sempre come tu, prossimo cui relazionarsi nella forma del rispetto, della reciprocità, dell’amore fraterno, base imprescindibile dell’autentica cittadinanza planetaria.

Abbiamo così evidenziato, portando l’esempio di qualche contributo teorico-pratico credibile, alcune possibilità di operare coerentemente nella prospettiva “a cielo aperto”, del “teatro globale”, comunque radicato sul locale. Vie coerenti per la formazione alla cittadinanza globale, attiva, responsabile, solidale. Un modo per stare, al passo con le esigenze del tempo, “a tu per tu con il mondo”.

Conclusioni generali

Come la melodia non è un insieme di suoni, il verso non è un insieme di parole e la statua non è un insieme di linee – occorre strappare e lacerare per arrivare dall'unità alla molteplicità –, così è per l'uomo, al quale dico tu. Posso considerare separatamente il colore dei suoi capelli, il tono del suo discorso, la gradazione della sua bontà: devo sempre di nuovo farlo; ma già egli non è più tu. Come la preghiera non è nel tempo, ma il tempo nella preghiera, il sacrificio non è in uno spazio, ma lo spazio nel sacrificio – chi rovescia il rapporto sospende la realtà –, così non trovo in un tempo e in uno spazio qualsiasi l'uomo a cui dico tu. Posso collocarlo nello spazio e nel tempo, anzi devo sempre farlo, ma sarà solo un lui o una lei, un esso, non più il mio tu. [...] il tu è più di quanto l'esso sappia. Il tu fa di più, e gli succede di più di quanto l'esso sappia. Qui non sopravviene nessun inganno: qui è la culla della vita reale (Buber, 2004, p. 64-65).

Questo testo ha inteso indicare gli elementi fondamentali del dinamismo che può consentire alla persona umana di passare dalla condizione del “senza casa” a quella del possedere una dimora, la “culla della vita reale”, di abitare cioè – e di essere abitata – da una relazionalità autentica: l'io-tu.

Questa “dimensione *tra*”, fatta di autentica relazionalità-dialogicità, sta a fondamento dell'odierna sfida interculturale,

Conclusioni generali

del “concerto” fatto di convivialità delle differenze che siamo tenuti a realizzare nel complesso dinamismo del nostro vivere insieme. Non è semplice accordare i nostri strumenti, ma non possiamo eludere il compito comune di essere “*orchestra*”. Non lo si ottiene con la bacchetta magica: è necessaria la direzione di un mediatore esperto, di un maestro autorevole, che – facendo tesoro della propria competenza tecnica – sappia possedere anche l’*arte della relazione*, per cogliere le potenzialità di ciascuno, metterle insieme e promuoverle, per esortare, per spronare, per lottare con ciascuno, per far emergere i talenti in modo che si sviluppino al massimo e che ciascuno sia parte attiva e creativa del compito comune. Il maestro, in questo gioco bellissimo comunitario che esclude ogni tentazione autoritaristica, dato che l’umiltà ne è condizione imprescindibile, ha il compito di far diventare maestri suoi allievi, di far diventare grandi i suoi “piccoli”: è il compito più difficile, un vero rovesciamento educativo, ma lo si può ottenere con questa condivisa arte dell’incontro.

L’esperienza dell’orchestra è perciò, con la sua valenza metaforica, una efficace chiave interpretativa anche per il mondo dell’educazione: ricorda a ciascuno di noi che dobbiamo essere creativa “concertazione” nella scuola trasversale e impegnativa della relazionalità: “essere musica” prima ancora che “fare musica”.

È quanto suggeriva più di un secolo fa, nel 1915, il filosofo americano Horace Kallen (1882-1974), in un importante e tuttora attualissimo scritto sulla possibilità negli Stati Uniti – ma vale per ogni contesto - di declinare il pluralismo culturale in una creativa armonia interculturale, letteralmente in una “*moltiplicità nell’unità*” (“*multiplicity in a unity*”), una vera “*orchestrazione dell’umanità*” (“*orchestration of mankind*”):

Come in un’orchestra ogni tipo di strumento ha il suo specifico timbro e la sua tonalità [...], come ognuno ha il proprio specifico tema e la melodia appropriata in tutta la sinfonia, così nella società ogni gruppo etnico è uno strumento, il cui spirito e la cui cultura compongono il tema e la melodia complessiva, l’armonia e le dis-

sonanze e le loro disarmonie danno vita alla sinfonia della civiltà [...]. Non vi è nulla di fisso e di scontato [...]. Entro i limiti imposti dalla natura possono variare a piacere, e la gamma e la varietà delle armonie possono ampliarsi e divenire più ricche e più belle. (Kallen, 1915)

L'orchestra, metafora della socialità plurale e dialogica, esempio di quella bellezza che troppo spesso viene esclusa dai nostri contesti, indica un dover essere, forse un'utopia: l'abbraccio di note, strumenti e voci che si intrecciano e si distanziano, si cercano e fingono di perdersi, si mettono in prima fila, di spalla e sullo sfondo, ottenendo nel "flow" musicale una completa inclusione relazionale in uno spazio condiviso che induce ciascuno ad essere simultaneamente con se stesso e con gli altri. Ciascuno "persona", cioè qualcuno che "suona-per". È un azzardo etimologico? Certamente sì. Ma non lo è in prospettiva esistenziale: essere "persona" ti chiede l'arte di "suonare-per" e di renderti conto che, se sai veramente cogliere la dimensione creativa e poetica dell'esistenza, c'è sempre "un perpetuo canto" di cui risuonano "le quiete stanze e le vie d'intorno". C'è un mondo che "suona per te". E, per rendere ancora più eclatante l'azzardo terminologico, potremmo dire che la persona è "per-suonare" e che, in ultima analisi, "vivere è 'personare'".

Ridare oggi consistenza al progetto educativo, ormai imprescindibilmente legato alla prospettiva della *global citizenship education*, ci impone di non accontentarci della totalizzante rappresentazione del mondo umano come mercato, governato dalla prosaica narratività della convenienza, dalla *globalizzazione dell'indifferenza*: è necessario un processo di vera resistenza, cioè di *ri-esistenza*, capace di rimettere in campo quell'infinito viaggiare micro-macro abitato questa volta da una poetica narratività, quella che sa mettere in relazione le tessere scompagnate e coniugarle nella trama della convivialità delle differenze, nella *globalizzazione della solidarietà*, dove l'autentica *funzione-ponte* viene assunta dalle preposizioni *con-per-tra*. Educarci a essere *con*, a vivere *per*, a costruire la dimensione *tra*: passare

Conclusioni generali

dal cupo isolamento degli ego al recupero dell'autentica bellezza – quella bellezza che davvero salverà il mondo –: la fraternità tra noi, in ogni ambito. Non si tratta di una poetica ingenua e illusoria, ma del creativo *linguaggio dell'umanizzazione*. Così la persona umana è “parola”, parola-vita, parola-ponte, parola-dialogo, parola che trasforma il mondo. È *comunione*, creativo dinamismo relazionale capace di promuovere comunità. È *persona-mondo*, dato che questa *comunionalità* comporta e ama gli sconfinamenti, le aperture, riconoscendo l'imperativa necessità dell'educazione e, di conseguenza, di una “*pedagogia di comunione*”, come è stata definita da Chiara Lubich (2017, 2001) (alla quale ci sentiamo debitori, con il progetto internazionale di EdU-Educazione-Unità, per essere stata testimone credibile di un pensiero-azione capace di formarci a questo linguaggio)¹.

Quattro secoli fa, ma potrebbe essere oggi, il grande poeta inglese John Donne (1572-1631) ha scritto un mirabile poemetto intitolato “*No Man is an Island*”, “*Nessun uomo è un'isola*”, al quale hanno in seguito attinto personaggi assolutamente diversi come lo scrittore e indomito viaggiatore Ernest Hemingway (1899-1961) e il monaco trappista Thomas Merton (1915-1968).

Ecco il ritaglio di testo che più ci interessa:

*Nessun uomo è un'isola
completo in se stesso
ogni uomo è un pezzo del continente
una parte del tutto.
Se anche solo una zolla venisse lavata via dal mare
l'Europa ne sarebbe diminuita
come se le mancasse un promontorio
come se venisse a mancare una dimora di amici tuoi
o la tua stessa casa.*

1 Progetto internazionale per una “*pedagogia di comunione*” attenta al pensiero-azione della Lubich e, coerentemente, alle fondamentali indicazioni date dalle istituzioni internazionali nella prospettiva dell'*Educazione alla Cittadinanza Globale*.

*La morte di qualsiasi uomo mi sminuisce
perché io sono parte dell'umanità.
E dunque non chiedere mai per chi suona la campana:
suona per te.*
(Donne, 1994, pp. 112-113)

Il testo fa parte della raccolta “*Devozioni per occasioni di emergenza*”.

Che titolo significativo! “*Occasioni d'emergenza*” sono all'ordine del giorno: le trovi a casa tua, per le strade del tuo villaggio, nella tua città, nella nostra Europa, nel mondo intero, nei successi e nei fallimenti, nei continenti e nelle isole.

Non essere abbarbicati alla propria isola sollecita perciò ad amare la frontiera come luogo dell'oltrepassamento, ad essere “marginali” con la consapevolezza che proprio il margine consente di transitare da un luogo all'altro e di recuperare il sano nomadismo della ricerca. Significa saperci spostare dal nostro centro per abitare anche la periferia, vincendo la tentazione dello spettatore che, come ricorda Tito Lucrezio Caro, ama guardare dalla terraferma il naufragio altrui: “*Dolce è mirar da ben sicuro porto*” (Lucrezio Caro, 1975, p. 47).

Essere “marginali-migranti”, significa perciò vivere l'*infinito viaggiare* come *doppio viaggio*: viaggio *fuori*, che ci porta a prendere le distanze dal nostro limitato punto di vista e a incontrare mondi sempre nuovi, e viaggio *dentro*, che induce a esplorare l'interiorità, quel *tu-altro* sempre un po' sconosciuto che ci abita e chiede di essere ospitato.

Significa, come sottolinea Panikkar (2006, *Tra Dio e il cosmo*, Laterza, Roma-Bari, p. 204), rispettare il fatto che “l'uomo è sede di un doppio movimento, centrifugo e centripeto [...], un movimento centripeto che si può chiamare di assorbimento e assimilazione-accoglienza della realtà e un dinamismo centrifugo, dato che non puoi conoscere se non vai alle cose, poiché non sono esse che verranno a te”.

Significa vincere le tentazioni odierne dell'*ucronia* e dell'*atopia* per essere *cronici* e *topici*, per ritrovare la concretezza del viaggiare il tempo e lo spazio reali.

Conclusioni generali

Significa anche, proprio perché si è capaci di sconfinarci e di attraversare territori esistenziali e culturali altri, saper *sorrivere dei propri limiti*: rivedere se stessi con quell'intelligente auto-ironia che è condizione necessaria per un vero miglioramento.

Quest'auto-ironia vale naturalmente anche quando, e ci siamo, si arriva all'ultima pagina di un libro: chiudendolo, pur senza dimenticare quanto vi è stato scritto e si è letto, è necessario *sorrivere dei suoi limiti* e, guardando in avanti, pensare che bisogna rimboccarsi le maniche, passare dalle parole ai fatti, e davvero impegnarsi nell'*infinito viaggiare a tu per tu con il mondo*.

Riferimenti bibliografici

- Abbott E.A. (2014). *Flatlandia: storia fantastica a più dimensioni*. Torino: Einaudi.
- Abdallah-Pretceille M. (2005). *L'education interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France (1999).
- Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: il Mulino.
- Appadurai A. (2012). *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Archer M. (2006). *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*. Trento: Erickson.
- Ardigò A. (1980). *Crisi di governabilità e mondi vitali*. Bologna: Cappelli.
- Arendt H. (2005). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani (1964).
- Arendt H. (1964). *La banalità del male*. Milano: Feltrinelli.
- Arnkil T.E., Seikkula J. (2013). *Metodi dialogici nel lavoro di rete*. Trento: Erickson.
- Augé M. (2009). *Non Luoghi. Introduzione una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (1993).
- Augé M. (2011). *Straniero a me stesso*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Augé M. (2006). Una scommessa sull'avvenire. *Quaderno di Comunicazione*, 6.
- Aurobindo G.S. (1988). *Lettere sullo yoga*. Milano: Arka.
- Balducci E. (2005). *L'uomo planetario*. Firenze-Milano: Giunti.
- Bastide R. (1990). *Noi e gli altri*. Milano: Jaka Book.
- Bauman Z. (2001). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2001a). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman Z. (2001b). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2004). *Amore liquido*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2005). *Fiducia e paura della città*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Bauman Z. (2014). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bachtin M. (1979). *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Torino: Einaudi.
- Beck U. (2003). *La società cosmopolita. Prospettive dell'epoca postnazionale*. Bologna: il Mulino.
- Beck U. (1999). *Che cos'è la globalizzazione*. Roma: Carrocci.
- Beck U. (2012). *L'amore a distanza. Il caos globale degli affetti*. Bari: Laterza.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Blumenberg H. (1985). *Naufragio con spettatore. Paradigma di una metafora dell'esistenza*. Bologna: Il Mulino.
- Boff L. (1982). *I sacramenti della vita*. Roma: Borla.
- Boltanski L. (2005). *Stati di pace. Una sociologia dell'amore*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bourdieu P. (1999). *Controfuochi: argomenti per resistere all'invasione neoliberista*. Milano: Reset.
- Borgna E. (2018). *L'arcobaleno sul ruscello. Figure della speranza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bronfenbrenner U. (1976). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruni L. (2007). *La ferita dell'altro, Economia e relazioni umane*. Trento: Il Margine.
- Buber M. (1958). *Il principio dialogico*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Buber M. (1990). *Il cammino dell'uomo*. Comunità di Bose (BI): Qiqajon.
- Buber M. (1993). *Il Principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo.
- Buber M. (1983). *Il problema dell'uomo*. Torino: LDC.
- Buber M. (2009). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando.
- Buber M. (1979). *I racconti dei Chassidim*. Milano: Garzanti.
- Büchner G. (1978). *Woyzeck*. In ID. *Teatro*. Adelphi: Milano.
- Buzzati D. (2016). *Il deserto dei tartari*. Milano: Mondadori.
- Castiglioni B., Celi M., Gamberoni E. (a cura di) (2006). *Il paesaggio*

- vicino a noi. Montebelluna: Ed. Museo di Storia Naturale e Archeologica.
- Cestaro M. (2013). *Educare "stando nel mezzo". Mediazione interculturale tra ricerca e formazione*. Padova: Cleup.
- Coccolini G. (2008). *Interculturalità come sfida*. Bologna: Dehoniane/Pardes
- Comina F. (2011). *Il cerchio di Panikkar*. Trento: Il Margine.
- Curi U. (2010). *Straniero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dallmayr F. (2010). *Il dialogo tra culture. Metodo e protagonisti*. Venezia: Marsilio.
- De Certeau M. (2007). *Mai senza l'altro. Viaggio nella differenza*. Magnano (BI): Qiqajon.
- Delors J. (1996). *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First century*. Paris: United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation.
- Delors J. et al. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto*. Roma: Armando.
- Demetrio D., Favaro G. (2002). *Didattica interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Derrida J. (2000). *Sull'ospitalità*. Milano: Baldini & Castaldi (*Introduzione* di A. Dufourmantelle).
- Derrida J., Vattimo G., (1995). *La Religione*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (1965). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1900). *School and Society of Chicago*. The University of Chicago Press.
- Dewey J. (1946). *The Public and its Problems*. Chicago: Henry Holt and Company.
- Donati P. (1993). *La cittadinanza societaria*. Roma-Bari. Laterza.
- Donne J. (1994). *Devozioni per occasioni d'emergenza*, Roma: Editori Riuniti.
- Ducci E. (1992). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*. Roma: Anicia.
- Ducci E. (2005). *La parola nell'uomo*. Brescia: La Scuola.
- Ebner F. (1998). *La parola e le realtà spirituali*. Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo.
- Efrem il Siro (2002). *La gioia della mensa*. Magnani (Bi): Qiqajon.
- Eliade M. (1976). *Miti sogni e misteri*. Milano: Rusconi.
- Erikson E. H. (1966). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- European Commission (1994). *Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Way Forward into the 21st Century, White Paper*. Luxembourg: European Commission.

Riferimenti bibliografici

- European Commission (1996). *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Luxembourg: European Commission.
- Faure E. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation.
- Faure E. et al. (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando-Unesco.
- Ferrara P. (2014). *La politica inframondiale*. Roma: Città Nuova.
- Ferrucci C. (1995). *Le ragioni dell'altro. Arte e filosofia in Maria Zambrano*. Bari: Dedalo.
- Feuchtwanger L. (2012). *Odisseo e i maiali*. Roma: Nottetempo (1964).
- Finn B. (1991). Young People's Participation in Post-Compulsory Education and Keating, P. (1992). *National Goals for Vocational Education and Training*, July 1991, 18.
- Florenskij P.A. (2009). *Ai miei figli. Memorie di giorni passati*. Milano: Mondadori.
- Flusty S. (1997). Building Paranoia. In N. Elin (ed.), *Architecture of Fear*. New York: Princeton Architectural Press.
- Fornet-Betancourt R. (2006). *Trasformazione interculturale della filosofia*. Bologna: Dehoniana.
- Frankl V. (1977). *Fondamenti e applicazioni della logoterapia*. Torino: SEI.
- Frankl V. (2009). *Uno psicologo nei lager*. Milano: Ares.
- Friedman M. (1972). L'uomo esistenziale: Buber. In C. Scurati et al., *Gli ideali educativi*. Brescia: La Scuola.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1979). *Pedagogia in cammino*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Freire P., Gadotti M., Guimarães S. (1995). *Pedagogia: dialogo e conflitto*. Torino: SEI.
- Fröebel F. (1960). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. Firenze: La Nuova.
- Gasperi E. (a cura di) (2008). *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*. Padova: Cleup.
- Geertz C. (1987). *Interpretazione di culture*. Bologna: il Mulino.
- Geertz C. (1988). *Antropologia interpretativa*. Bologna: il Mulino.

- Ghilardi M. (2012). *Filosofia dell'interculturalità*. Brescia: Morcelliana.
- Gibran K. (1991). *Le parole non dette*. Milano: San Paolo.
- Gozzer G. (1973). *Il capitale invisibile*. Roma: Armando.
- Granata A. (2011). *Sono qui da una vita*. Roma: Carocci.
- Granata A. (a cura di) (2012). *Intercultura. Report sul futuro*. Roma: Città Nuova.
- Guardini R. (1999). *L'opposizione polare*. Brescia. Morcelliana.
- Habermas J. (1998). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
- Hannerz U. (1998). *La complessità culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Havighurst R. J. (1952). *Development tasks and education*. New York: David McKay Company.
- Heidegger M. (1976). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- Heidegger M. (2017). *Essere e tempo*. Milano: Mondadori
- Heidegger M. (1968). *Sentieri interrotti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Heidegger M. (1997). *Soggiorni. Viaggio in Grecia*. Parma: Guanda.
- Heidegger M. (1976). *Costruire, abitare, pensare*. Milano: Mursia
- Hemingway E. (1996). *Per chi suona la campana*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Hessel S. (2011). *Indignatevi!* Torino: Add.
- Hobsbawm E.J. (1997). *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*. Milano: Rizzoli.
- Horst Siebert (2001). *Pedagogie Constructivista*. Institutul European.
- Horst Siebert (2001). *Invatarea autodirijata si consilierea pentru invatarea*. Institutul European.
- Huntington S. (1966). *The Clash of Civilizations*. New York: Simon & Schuster.
- Ingrao P. (2011). *Indignarsi non basta*. Roma: Aliberti.
- Jankelevitch V. (1981). *Trattato delle virtù*. Milano: Garzanti.
- Jonas H. (1993). *Il principio responsabilità*. Torino: Einaudi.
- Irigaray I. (2006). *In tutto il mondo siamo sempre in due*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Kapuściński R. (2007). *L'altro*. Milano: Feltrinelli.
- Kallen H. (1915). Democracy versus the Melting-Pot. *The Nation*. Feb. 25.
- Kanwar A., Balasubramanian K., Umar A. (2013). Lifelong learning in South Africa. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 5(2), 17-39.
- Kearns P., McDonald R., Candy P., Knights S., Papadopoulos G.

Riferimenti bibliografici

- (1999). *VET in the Learning Age: The Challenge of Lifelong Learning for All*. Vol. 1, National Centre for Vocational Education Research.
- Korcak J. (1996). *Quando ridiventerò bambino*. Milano: Luni.
- Krampen G., Hank P. (2004). Die Vertrauens-Trias. *Report Psychologie*, 29.
- Langer A. (1996). *Il viaggiatore leggero*. Palermo: Sellerio.
- Lasch C. (1995). *La ribellione delle élite*. Milano: Feltrinelli.
- Lasch C. (1992). *La cultura del narcisismo*. Milano: Bompiani.
- Lévinas E. (1990). *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Lipovetsky G. (2016). *L'era del vuoto. Saggi sull'individualismo contemporaneo*. Milano: Luni.
- Luatti L. (a cura di) (2009). *Educare alla cittadinanza attiva*. Roma: Carocci.
- Lubich C. (2017). *Parole di Vita*. Roma: Città Nuova.
- Lubich C. (2001). *La dottrina spirituale* (a cura di M. Vandeleene). Milano: Mondadori.
- Lucrezio Caro T. (1975). *Della natura delle cose*. Torino: Einaudi.
- Luise R. (2011). *Raimon Panikkar, profeta del dopodomani*. Milano: Paoline
- Maalouf A. (2002). *L'identità*. Milano: Bompiani (1999).
- Magris C. (2005). *L'infinito viaggiare*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Maritain G. (1947). *L'éducation a la croisée des chemins*. Paris: Librairie Universelle de France.
- Marzano M. (2008). *Le fascisme: un encombrant retour?* Paris: Larousse.
- Medel-Añonuevo, C. (2002). *Integrating lifelong learning perspectives*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001264/126485e.pdf>.
- Merton Th. (1995). *Nessun uomo è un'isola*. Milano: Garzanti.
- Milan G. (1989). *Relazioni interpersonali a scuola*. Padova: Cleup.
- Milan G. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2002). *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*. Padova: Cleup.
- Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Milan G., Cestaro M. (2016). *We can change! Seconde generazioni. Mediazione interculturale. Città Sfida pedagogica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Milan G., Gasperi E. (2012). *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milan G., Aceti E. (2011). *L'epoca delle speranze possibili. Adolescenti oggi*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2012a). Ospitarsi. In A. Granata (a cura di), *Intercultura. Report sul futuro* (pp. 137-150). Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2012b). L'E-ducere della polis...a partire dalle fondamenta. In G. Milan, E. Gasperi (a cura di), *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze* (pp. 15-37). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Milan G. (2019). Il valore del Service Learning come metodologia pedagogica in una prospettiva di comunità. In CIOFS Scuola-FMA. *Didattica della solidarietà. Service Learning e pedagogia salesiana* (pp. 22-42). Milano: Franco Angeli.
- Milan G. (2019a). L'educazione attraverso lo sport nella prospettiva interculturale. In P. Crepaz (a cura di), *All you need is sport*. Trento: Erickson.
- Milan G. (2012c). L'età meravigliosa e difficile. Quale educazione? *Studium Educationis*, 1, pp. 73-93.
- Milan G. (2008). L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire. *Studium Educationis*, 1, pp. 43-69.
- Milan G. (2008a). Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città. In E. Gasperi (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità* (pp. 1-30). Padova: Cleup.
- Milan G. (2014). Dal narcisismo all'interculturalità: una direzione "sovversiva". *Etica per le Professioni*, 2, pp. 85-92.
- Milan G. (2015). Dal "metodo per le vie brevi" al dialogo in profondità e in altezza. Creatività per l'intercultura. *Studium Educationis*, 2, pp. 115-126.
- Milan G. (2016). L'"intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica. *Studium Educationis*, 1, pp. 12-30.
- Milan G. (1987). La sociologia umanistica di P.A. Sorokin. *Pedagogia e Vita*, 56, pp. 599-617.
- Milan G. (1987-1988), La "ricostruzione dell'umanità". *Pedagogia e Vita*, 2, pp. 177-195.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Riferimenti bibliografici

- Morin E. (2001). *I sette saperi capitali necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morozov E. (2011). *L'ingenuità della rete*. Torino: Codice.
- Mounier E. (1982). *Il personalismo*. Roma: Ave.
- Mussen P., Eisenberg-Berg N. (1977). *Roots of Caring, Sharing and Helping*. S. Francisco: Freeman.
- Nietzsche F. (1982). *Così parlò Zarathustra*. Milano: Adelphi.
- Nietzsche F. (1978). *Ecce homo*. Roma: Newton Compton.
- Nussbaum M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- OECD (1987). *Structural Adjustment and Economic Performance*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD (1994). *The OECD Jobs Study: Facts, Analysis, Strategies*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development
- OECD (1996a). *Education and Training: Learning and Work in a Society in Flux*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD (1996b). *Lifelong Learning for All, a report published by the OECD Education Committee at Ministerial level*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2010). *Recognition of non-formal and informal learning - home*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>.
- Omero (1990). *Iliade*. Venezia: Marsilio.
- Omero (2012). *Odissea*. Torino: Einaudi.
- Orlando Cian D. (1986). *La creatività come problema pedagogico*. Padova: Liviana.
- Orwell G. (2015). *1984*. Milano: Mondadori.
- Pagano U. (2007). *L'uomo senza ombra*. Milano: Franco Angeli.
- Panikkar R. (2003). *La pienezza dell'uomo*. Milano: Jaca Book.
- Panikkar R. (2003). *Pace e disarmo culturale*. Città di Castello: L'altrapagina.
- Panikkar R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaca Book.
- Papini G. (2011). *Un uomo finito*. Roma: Leonardo da Vinci.
- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Morcelliana.
- Patočka J. (2008). *Saggi eretici sulla filosofia della storia*. Torino: Einaudi.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.

- Platone (2000). *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani.
- Pollo M. (1991). *Il disagio giovanile nella società complessa*. Brescia: La Scuola.
- Ponzio A. (1997). *La rivoluzione bachtiniana*. Bari: Levante.
- Ricoeur P. (1993). *Il sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur P. (1997). *La persona*. Brescia: Morcelliana (2006).
- Ricoeur P. (2008). Simpatia e rispetto. Fenomenologia ed etica della seconda persona. In E. Lévinas, G. Marcel, P. Ricoeur, *Il pensiero dell'altro*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rilke R.M. (2007). *Storie del Buon Dio*. Firenze: Passigli.
- Risi N., Dalmati M. (a cura di) (1992). *Settantacinque poesie*. Torino: Einaudi.
- Roche R. (1999). *Desarollo de la inteligencia emocional y social*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Rogers C.R., Kinget G.M. (1970). *Psicoterapia e relazioni umane*. Torino: Boringhieri.
- Rogers C. (1970). *La terapia centrata su cliente*. Firenze: Martinelli.
- Rosenau J.N. (2003). *Distant Proximities*. Princeton: Princeton University Press.
- Rousseau J.J. (1989). *Emilio*. Roma: Armando.
- Rumi J.A.D. (1980). *Poesie mistiche*. Milano: Rizzoli-BUR.
- Sansot P. (2014). *Sul buon uso della lentezza*. Milano: Il Saggiatore.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Torino: Gruppo Abele.
- Sarzi Sartori G. (2016). *Comunità e democrazia nei quartieri*. Trento: Erickson.
- Schleiermacher F. (1998). *Scritti filosofici*. Torino: UTET.
- Seikkula J. (2014). *Il dialogo aperto*. Roma: Giovanni Fioriti.
- Sennett R. (2000). *L'uomo flessibile*. Milano: Feltrinelli.
- Sennett R. (2018). *Costruire e abitare. Etica per la città*. Milano: Feltrinelli.
- Sennett R. (2011). Humanism. *The Hedgehog Review*, pp. 21-30.
- Sgroi P. (2015). *Ospitalità*. Padova: Messaggero di Sant'Antonio.
- Sorel G. (1970). *Considerazioni sulla violenza*. Bari. Laterza.
- Sorgi T. (1991). *Costruire il sociale. La persona e i suoi "piccoli mondi"*. Roma: Città Nuova.
- Sorokin P.A. (2004). *Il potere e le vie dell'amore*. Roma. Città Nuova.
- Tapia N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma. Città Nuova.

Riferimenti bibliografici

- Tarkovskij A. (1995). *Scolpire il tempo*. Roma: Ubulibri.
- Taylor Ch. (2004). *La modernità della religione*. Milano: Molteni.
- Taylor Ch. (1993). *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*. Milano: Feltrinelli.
- Ternynck C. (2012). *L'uomo di sabbia. Individualismo e perdita di sé*. Milano: Vita e Pensiero.
- Touraine A. (2009). *Libertà, uguaglianza, diversità*. Milano: Il Saggiatore.
- Touraine A. (2012). *Dopo la crisi*. Roma: Armando.
- Van Kaam A. (1985). *Il Counseling*. Roma: Città Nuova.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.
- Watzlawick P. (2004). *Istruzioni per rendersi infelici*. Milano: Feltrinelli.
- Zoja L. (2009). *La morte del prossimo*. Torino: Einaudi.
- Zoja L. (2001). *Il gesto di Ettore*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*. Milano: Franco Angeli.
- Zambrano M. (2000). *Persona e democrazia. La storia sacrificale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Zambrano M. (1988). *Persona y democrazia*. Barcelona: Antropos.
- Zambrano M. (1990). *Los bienaventurados*. Madrid: Siruela (tr. it.: *I beati*, Feltrinelli, Milano 1992).
- Zambrano M. (1997). Lettera sull'esilio. *Aut aut*, 279.
- Zerubavel E., (1997). *Social mindscape*. Cambridge-Mass.: Harvard University Press.
- Zerubavel E. (1991). *The fine line. Making distinctions in everyday life*. Chicago: The University Press.
- Zoja L. (2001). *Il gesto di Ettore*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Zoja L. (2009). *La morte del prossimo*. Torino: Einaudi.
- Zucal S. (1999). *Ferdinand Ebner. La "nostalgia" della parola*. Brescia: Morcelliana.
- Zucal S. (2009). *María Zambrano. Il dono della parola*. Milano: Bruno Mondadori.



Finito di stampare
MARZO 2020
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia
www.pensamultimedia.it

*Il volume privo del simbolo dell'Editore sull'aletta
è da ritenersi fuori commercio*