

# Io-Tu-Noi

## Per una pedagogia fenomenologico-ermeneutica della relazionalità

### I-Thou-We

#### For a phenomenological-hermeneutic pedagogy of relationality

Adriana Schiedi

Università degli Studi di Bari Aldo Moro | [adriana.schiedi@uniba.it](mailto:adriana.schiedi@uniba.it)

#### ABSTRACT

The most recent events, including the Covid-19 pandemic, the Russian-Ukrainian conflict and the continuous migratory flows, have put the already fragile global balance to the test, weakening the regimes most exposed to geopolitical repercussions, such as democracy, which undergoes continuous forms of improvement. What is missing are solidarity values, ecological concerns, in sum everything that can be ascribed to criteria of brotherhood, peaceful coexistence and care. Recovering the lessons of the great thinkers of the past and our time, the aim of this contribution consists in placing the I-Thou-We dialectic at the centre of reflection, within which it is possible to frame the foundations, the articulation and boundaries of a pedagogy of the educational relationship of a phenomenological-hermeneutic nature, heralding a renewed democracy and a “conviviality of differences”.

Gli avvenimenti più recenti, tra i quali la pandemia, il conflitto russo-ucraino e i continui flussi migratori, hanno messo a dura prova i già fragili equilibri mondiali, indebolendo i regimi più esposti alle ripercussioni geopolitiche, come appunto la democrazia, soggetta a continue forme di perfezionamento. A venir meno sono i valori solidaristici, le preoccupazioni ecologiche, insomma tutto ciò che può essere ascritto a criteri di fratellanza, convivenza pacifica e cura. Recuperando la lezione dei grandi maestri di ieri e di oggi, l'obiettivo del presente contributo consiste nel porre al centro della riflessione la dialettica Io-Tu-Noi, all'interno della quale è possibile inquadrare i fondamenti, l'articolazione e i confini di una pedagogia della relazione educativa di matrice fenomenologico-ermeneutica, foriera di una rinnovata democrazia e di una “convivialità delle differenze”.

#### KEYWORDS

I | Thou | We | pedagogy | conviviality of differences  
Io | Tu | Noi | pedagogia | convivialità delle differenze

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

**Citation:** Schiedi, A. (2023). I-Thou-We. For a phenomenological-hermeneutic pedagogy of relationality. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 90-97. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-13>.

**Corresponding Author:** Adriana Schiedi | [adriana.schiedi@uniba.it](mailto:adriana.schiedi@uniba.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-13

**Received:** 01/11/2023 | **Accepted:** 14/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

## 1. Crisi della democrazia, del *Welfare* e della *communitas*

Tra i segni più evidenti del nostro tempo è, senza dubbio, la crisi della democrazia che stiamo attraversando ormai da alcuni anni e con attacchi sempre più forti (Ginsborg, 2006). Molteplici le cause: innanzitutto di tipo economico-finanziario per il crollo dei mercati che ha investito l'Europa a partire dal 2008, da cui sono scaturite le politiche di austerità che hanno avuto un impatto decisivo sui sistemi di *Welfare* degli Stati membri. Anche gli avvenimenti più recenti, tra i quali la pandemia, il conflitto russo-ucraino e medio-orientale, la gestione problematica dei flussi migratori nell'area Sud del Mediterraneo hanno contribuito a rendere ancora più fragili gli equilibri mondiali e a causare ripercussioni anche nei sistemi democratici. Come se non bastasse, a tutto questo si aggiunge un significativo quanto allarmante calo demografico che ha influito, e non poco, sul sistema di *Welfare* (Rosina & Sorgi, 2016).

Ciò ha fatto emergere in molti paesi la necessità di avviare un cambiamento nella direzione di quella che A. Giddens (1997) ha definito democratizzazione della democrazia, con lo scopo di colmare la distanza ormai sempre più evidente tra democrazia reale e democrazia ideale. E, se la prima è segnata da una crisi del modello sociale europeo dello Stato nazionale, la seconda guarda con utopia al superamento di questa crisi e allo sviluppo di un modello di vita buona, contraddistinto dalla capacità dell'uomo e della comunità di esercitare i propri diritti, agendo attivamente, collegialmente e intenzionalmente rispetto al potere dello Stato per difendere un bene comune non parziale ma universale (Tramma, 2010, pp. 63-64). Ridurre la distanza tra democrazia reale e democrazia ideale non è un'operazione scontata né facile da realizzare, soprattutto per gli effetti generati dalla globalizzazione. Quest'ultima, infatti, se da un lato ha segnato il trionfo dell'economia di mercato moltiplicando in pochi decenni la ricchezza a livello globale, dall'altro, ha incrementato la discriminazione fra paesi ricchi e paesi poveri, inasprendo le lotte per la sopravvivenza, la pace e la libertà di espressione, e inaugurando una crisi del sistema sociale, sempre più lontano dai valori della democrazia, e dunque dalla responsabilità nei confronti dell'uomo, delle sue fragilità, delle sue attese per il futuro. Inoltre, nel clima di privatizzazione dei beni (sanità, formazione, cura), cresce la competizione globale imponendo criteri di concorrenza e di flessibilità, alle imprese e non solo, causando in questo modo un indebolimento delle tutele democratiche predisposte a favore degli anziani, dei disabili, degli immigrati.

Si assiste così a un inevitabile processo di riassorbimento delle funzioni delle istituzioni democratiche entro lo schema dello "Stato liberale puro", o della società di diritto privato. A tutto questo si aggiunge la crescente conflittualità tra i popoli dei paesi occidentali e i migranti provenienti da aree continentali sottosviluppate e con un elevato tasso demografico, per la forte pressione esercitata da questi ultimi per l'ingresso, l'accettazione e l'eguaglianza di trattamento.

Dinanzi al quadro impietoso di una emergenza sociale e di una conflittualità tra gli Stati che sembra destinata a scrivere nei prossimi decenni alcune fra le pagine più tristi della storia politica e civile dei paesi occidentali, a cominciare dall'Italia, viene da chiedersi dov'è lo Stato democratico? Dove sono i principi di solidarietà, di *Welfare* e di fratellanza tra i popoli iscritti anche nella nostra Costituzione? E dov'è la persona? Dov'è il suo essere "diritto di sussistenza" (Guardini, 1983)? Venuti a saltare i precedenti equilibri fondati sulla sicurezza – qui intesa come garanzia democratica per tutti, indistintamente dal genere, dal ceto sociale e dalla provenienza culturale di difendersi dalla povertà, dalle malattie, dalla violenza, dallo spettro di una vecchiaia invalidante e da una morte precoce – in tempi di deglobalizzazione (o di neoglobalizzazione), si assiste a un drastico passaggio da un *Welfare* a tutela della diversità e dei più deboli, sostenitore della loro legittimità a partecipare alla vita sociale, ad un *Welfare* segnato dalla diversità, come origine della instabilità sociale, di una devianza e di una marginalità che vanno controllate con vere e proprie sanzioni e punizioni, figlie di una cultura del controllo, per difendere il territorio da possibili minacce di popolazioni e categorie ritenute pericolose.

Questa "permacrisi" espone non solo gli Stati e le organizzazioni sovranazionali a continue rimodulazioni e contrattazioni, ma anche i singoli a momenti di crisi esistenziali, oltre che a derive pessimistiche



sul futuro e a un ritorno di sentimenti contrastanti nei confronti dell'alterità. A venir meno sono la fiducia nell'umano, il bene collettivo, i valori solidaristici, le preoccupazioni ecologiche, insomma tutto ciò che può essere ascritto a criteri di fratellanza, convivenza pacifica e cura, in una parola al principio della *communitas*, intesa nel senso proprio del termine come possibilità di mettere in comune il *munus* dei valori su cui si fonda la nostra umanità. Tuttavia, è questa una sfida importante che può essere affrontata solo nella prospettiva di un recupero del "Noi" dinanzi al prevalere delle spinte individualiste della attuale società narcisista. Quest'ultima, come ha evidenziato C. Lasch (1979), se da un lato esprime la conquista della libertà da parte della soggettività, dall'altro, è il segno più evidente della fuga dell'Io dal sociale e del tramonto della comunità. In pochi anni, infatti, si è passati da una percezione negativa del narcisismo a un ribaltamento di questa prospettiva che consacra l'"Io" come un Io collettivo, interprete indiscusso delle mode, ma anche dei nuovi bisogni e valori della postmodernità.

Eppure, nonostante questo sfaldamento del Noi, tra i giovani si registra una "voglia di comunità" (Bauman, 2003) che incarna un sentimento di resistenza alla globalizzazione e l'utopia di un mondo migliore nel quale sarebbe auspicabile vivere, perché rappresenta la sicurezza, la solidità, ossia ciò che è indispensabile per una vita felice e un'esistenza democratica

## 2. Ricomporre il Noi

Di fronte a questo scenario di grande complessità la pedagogia non può pensare che l'*engagement* sia un segno di viltà o debolezza, ma, sulla scia della *lectio* di grandi maestri del passato e di oggi, la maggior parte dei quali ascrivibili alla tradizione di pensiero fenomenologica ed ermeneutica, deve poter mettere da parte il moralismo politico per una scelta realista che riposa in una riscoperta della moralità. Questa implica un recupero del senso e delle traiettorie educative di un *Welfare* di prossimità strettamente connesso alla storia umana dal punto di vista degli oppressi, impegnato a salvare alcuni valori e diritti fra i più calpestati: anzitutto il diritto alla diversità e poi il dovere della responsabilità. Si tratta di corrispondere a un bisogno di felicità, che,

nelle sue diverse forme, non è la domanda sul benessere, come spesso si intende nell'atteggiamento esistenziale naturale nel nostro tempo; è una domanda *vitale*, ma non certo di una pienezza di vita solo psico-fisica. È piuttosto domanda sul pieno compimento e dispiegamento di sé in quanto persona, sull'umana *destinazione*. Tale destinazione è nella vita morale, come vita di libertà (D'Addelfio, 2021, p. 22)

ma anche di impegno e di responsabilità sociale, lontana da una esistenza vuota e fredda e rivolta al compimento della propria essenza personale in una vita piena (ivi, p. 23).

A tal fine, è necessario un superamento sia della logica individualista dell'Io che ci pervade ed è all'origine degli antagonismi fra l'Io e il Tu sia della retorica dell'uguaglianza sociale, dell'utopia cosmopolita dell'unificazione politica del mondo e di una cittadinanza globale, rispetto alla quale viene a disperdersi l'unicità del singolo. Una unicità che, invece, è fortemente rivendicata come bisogno proprio dell'essere umano di affermare la propria singolarità e irripetibilità, nonché come esigenza, dinanzi al conformismo ormai dilagante e alla liquidità delle relazioni sociali di fissare il profilo della propria esistenza e di realizzare la propria libertà. Ciò nella pur avvertita consapevolezza che l'autonomia individuale non esclude, ma, anzi, implica il senso di appartenenza a un Noi: non c'è autonomia e libertà senza un Io che le rivendica, senza l'appartenenza a un gruppo, a un territorio e l'identificazione intellettuale, sentimentale ed emotiva con una storia culturale, con una lingua e un destino comune. Così come non può esserci sicurezza, ma solo rischio, dispersione e solitudine senza solidarietà, condivisione, senso di autenticità e di convivialità nelle relazioni sociali. Solo quell'Io che dispone di solide radici identitarie e ha stabilito un confronto paritetico con il Tu, è capace di riconoscere l'identità dell'Altro, di rispettarne la differenza e di cercare un



dialogo costruttivo anche con gli altri: rifugge da ogni fondamentalismo e dogmatismo, è sicuro che l'incontro fra le diverse culture e civiltà del pianeta non è soltanto la condizione della pace ma è anche un patrimonio evolutivo irrinunciabile per la specie umana.

Io-Tu-Noi rappresentano, a ben vedere, i termini di un sillogismo speculativo all'interno del quale è possibile inquadrare i fondamenti, l'articolazione e i confini di una pedagogia della relazionalità, di matrice fenomenologico-ermeneutica, che rappresenta lo sfondo integratore di una teoria e di una pratica volte al rinsaldamento delle relazioni intra e interpersonali e alla fondazione di un senso comune dello stare insieme autentico, di una "convivialità delle differenze" che accoglie, responsabilizza e forma il cittadino aiutandolo a trovare il proprio posto nel mondo.

Si delineano in questo modo le premesse per passare al secondo piano dell'analisi che stiamo argomentando, finalizzata a delineare, nelle linee essenziali, una specifica proposta culturale e pedagogica come ipotesi di superamento della crisi attuale della democrazia in vista della ricomposizione di un Noi. Ciò interpella la persona, la cui ontologia prende forma e si giustifica sul piano fenomenologico a partire da una stratificazione dell'essere e da un multilivello relazionale sempre più complesso che dall'Io si apre a un Tu fino a riconoscersi in un Noi. Infatti, è nell'incontro con tutto ciò che è altro da sé, nel processo di differenziazione dall'altro che l'Io può realizzare compiutamente la propria originalità e unicità ma anche riscoprire l'originaria appartenenza a una comune umanità.

L'ontologia triadica dell'identità della persona, nella sua imprescindibile relazione con l'alterità delle altre forme che abitano in lui, il Tu e il Noi, fornisce una chiave di lettura per cogliere la persona come un tutt'uno di singolarità e totalità, particolarità e universalità, nella quale coesistono universi plurali e vitali, al di là dell'*Uomo a una dimensione* (Marcuse, 1967) e delle frammentazioni a cui hanno condotto i tempi moderni.

Il tema dell'uomo come essere intenzionale e relazionale è al centro della riflessione fenomenologica. L'uomo – spiega Husserl – è l'origine e il fine ultimo di tutte le attività umane, è il soggetto della libertà, della volontà, delle emozioni che ricadono in quel mondo della vita pre-riflessivo che prende il nome di *Lebenswelt*. Bertolini afferma:

l'incontro con l'altro da sé rappresenta [per il soggetto] una condizione irrinunciabile per la costruzione della propria personalità, tanto che l'assenza di un tale incontro o l'indifferenza verso l'altro inteso come un altro Io caratterizzato dalle stesse peculiarità e dalle stesse capacità [...], non può che condurre a una forma di autoalienazione (Bertolini, 2003, p. 104).

Tale incontro avviene per il tramite dell'empatia che rappresenta, come ha evidenziato L. Boella, "il fondamento di tutti gli atti (emotivi, cognitivi, valutativi, narrativi, ecc.) con cui viene colta la vita psichica altrui; è, cioè, il mondo specifico in cui 'incontriamo' l'altra persona" (Boella, Buttarelli, 2000, pp. 66-67). È la sorpresa, la vista inattesa e il fascino dell'altro, la sua diversità a produrre nel soggetto che empatizza un'apertura, una tensione trascendente nei suoi confronti, che lo porta a vivere l'esperienza intima del sentire insieme a lui. Nell'esperienza empatica, seguendo la Stein, "All'Io finito si contrappone [...] un tu – come un 'altro Io', uguale a lui come un ente cui può rivolgersi chiedendo comprensione e risposta, e col quale vive, per la comunanza dell'essere-Io, nell'unità di un 'noi'" (Stein, 1999, p. 373).

L'esperienza empatica dell'altro assume valenza educativa per il soggetto perché è sia ponte verso l'altro sia verso una conoscenza più profonda di sé stessi: consente di accedere a una comprensione profonda dell'altro attraverso l'esperienza che ha di sé stesso e allo stesso tempo di accedere alla propria vita psichica, non già come la conosce dall'interno bensì "come si presenta osservata dall'esterno" (Stein, 1998, p. 200). E se nel primo caso l'empatia è il mezzo spirituale che consente la relazione Io-Tu o Io-Altro, nel secondo è quell'atto della coscienza che favorisce il confronto tra l'Io e il Sé, ovvero tra superficie e profondità (Ales Bello, 2003, p. 135). Nell'indagine steiniana è soprattutto la formazione dell'essere comunitario a suscitare il suo interesse e a indirizzarla verso una ricerca fenomenologica che dall'empatia conduce alla solidarietà (ivi, pp. 139-149). Alla trattazione di questo aspetto dedica uno scritto che risale al 1922, intitolato *Indi-*



*viduo e comunità*, contenuto nella seconda parte di *Psicologia e scienze dello spirito* (ma anche, sia pure in misura minore, in altri volumi: *Il problema dell'empatia*, *Introduzione alla filosofia*, *Essere finito e Essere eterno*, *Una ricerca sullo stato*). In questo scritto spiega che ciò che spinge l'Io a ricercare il Tu nell'Altro e a dare vita con gli Altri a un legame di vita associata nella comunità è la forza vitale che è di ordine psichico (ivi, pp. 144-145) e spirituale. È la positività (o la negatività) degli atti psichici a determinare la sua presa di posizione nei confronti dell'Altro e della comunità, dunque la disponibilità (o chiusura) nei loro riguardi. Il tema della comunità, intesa nelle sue forme associative basate su legami intersoggettivi e come farsi di un Noi, è caro alla cultura tedesca e al pensiero fenomenologico ed ermeneutico. La comunità, nella prospettiva fenomenologica delineata dalla Stein, ha una personalità e, in quanto tale, possiede un'anima e uno spirito che si riconoscono nell'apertura dei suoi membri e nel fatto di condividere uno scopo comune e una stessa identità. Individuo (inteso come singolarità) e comunità costituiscono l'uno la ragione esistenziale dell'altra. Il primo, infatti, trova espressione nella vita di comunità che rappresenta la sua ragione sul piano morale e giuridico.

Nell'affrontare i principali snodi pedagogici derivanti dalla crisi attuale delle relazioni (intra e interpersonali), attingere a questo bacino di riflessione può aiutarci a delineare "futuri possibili" per una convivenza pacifica, vitale, armonica, nella quale indispensabile è la comprensione e l'accettazione dei propri limiti e di quelli imposti dalla diversità dell'altro. Se, da un lato, è l'esperienza fenomenologica a schiudere al soggetto la consapevolezza dei confini della propria realtà che generano il conflitto con se stesso e l'alterità, dall'altro, è quella ermeneutica a porre l'accento sulla responsabilità, sulla cura e sulla ricerca del dialogo come vie privilegiate per il superamento dei recinti ideologici, dell'emarginazione e della violenza, oltre i quali solo possono germogliare i semi di una democrazia che si nutre di una "convivialità delle differenze".

### 3. Per una "convivialità delle differenze"

L'*Anerkennung*, ossia il riconoscimento della persona come identità che, nel confronto con l'Altro e la pluralità, si nutre della differenza, costituisce un imperativo categorico per la pedagogia, con cui questa deve necessariamente confrontarsi sul piano teoretico e teorico e impegnarsi nell'ottica di una educazione alla differenza per costruire una convivenza pacifica e democratica, nelle sue molteplici manifestazioni e rifrazioni.

Hegel spiega che il riconoscimento è un bisogno dell'essere umano, corrisponde a un desiderio di reciprocità, al raggiungimento di una relazionalità che, sia per Husserl sia per la Stein, è via intersoggettiva verso l'Altro e per il superamento di un orizzonte solipsistico e il passaggio a un universo intermonadico. Nella prospettiva fenomenologica, il riconoscimento può aversi solo quando A si relaziona a B alla pari, ovvero quando lo riconosce come un altro A, quantunque caratterizzato da una sua specifica individualità. Da qui la reciprocità: io vengo riconosciuto dall'Altro e riconosco l'altro a mia volta. È il caso dell'amore corrisposto, del rispetto reciproco, dell'onore onorato.

Nella prospettiva ermeneutica delineata da Ricoeur, il riconoscimento prevede un'asimmetria, un alternarsi dialogico tra l'Io e l'Altro, permanenza e cambiamento. La persona può farsi spazio di riconoscimento e di incontro per l'Altro solo attraverso l'ascolto, il confronto e il dialogo, ossia mediante un atteggiamento di ospitalità che assume un significato etico profondo. Questo consiste nell'accogliere i segni dell'altro, il valore della sua storia, la presenza incancellabile delle sue esperienze, l'unicità della sua lingua, della sua cultura, della sua fede. Si tratta di sviluppare una pratica comunicativa e filosofica che si basa sulla solidarietà e sulla sapiente ricerca di una mediazione pedagogica tra l'Io e l'Altro, fondata sull'arte della ragione condivisa e su una "convivialità delle differenze".

Oggi il concetto di differenza sembra riferirsi unicamente a quella diversità che attiene allo straniero, al soggetto socialmente e culturalmente fuori dalla norma, non accettabile perché appunto "diverso". La differenza è, invece, una categoria riferibile a tutto ciò che nella sua atipicità genera un atteggiamento di



rifiuto nei confronti dell'Altro che culmina nell'odio, nella discriminazione e, nei casi peggiori, nell'esclusione sociale. In questo senso, essa può riguardare le differenze di genere, fisiche, cognitive, religiose, sociali, insomma, non solo culturali (Bobbio, 1995, p. 26).

Secondo G.M. Bertin (1983) è possibile distinguere tre possibili direzioni della differenza: a) differenza del soggetto da sé stesso; b) differenza dagli altri e da tutto ciò che è altro; c) differenza dell'umanità dal proprio essere attuale, e per il noi di domani (ivi, pp. 82-83). La prima è quella categoria educativa che sollecita l'impegno, una vita vissuta nel segno della disponibilità ad accogliere l'altro, della ricerca di altro, di ciò che non è ancora acquisito, della crescita, del cambiamento; è rifiuto di un'esistenza chiusa nel proprio mondo, nelle piccole e grandi certezze già acquisite e anelito al divenire. Nella seconda accezione, la differenza è categoria pedagogica che si oppone al rischio di omologazione a cui soprattutto oggi è esposta la formazione dell'identità dei giovani. Al contrario, è apertura a una educazione che spinge sull'individualità, ossia sul valore della diversità come tratto distintivo dell'essere che non si annulla nella pluralità. In questo senso, educare alla differenza significa nutrire il bisogno di essere: "realizzare la propria individualità secondo una direzione che lo renda inconfondibile rispetto a quella degli altri, incitandolo a cercare in sé stesso (nella costruzione di sé), e non in modelli provenienti da altri o da altro, il significato di una propria destinazione vitale" (*ibidem*). La terza direzione, che è quella a cui rivolgeremo ora la nostra attenzione, è l'invito a educare a uno sguardo "nuovo", alla capacità di recuperare la differenza come risorsa e traccia del nostro tempo, della pluralità, della complessità del reale dominato da istanze molteplici e tendenze contraddittorie. In questa chiave di lettura la differenza si pone come spazio di ulteriorità che rifugge dalla massificazione e dal conflitto e apre all'utopia, "nella volontà di una trasformazione esistenziale che le assicuri di rendersi altra da quella che oggi ci appare" (*ibidem*).

L'utopia racchiusa in quella che a ben vedere potremmo definire pedagogia della differenza, consiste nella capacità di guardare l'altro nella sua ambiguità.

L'altro – come ha osservato C. Laneve (2018) si presenta sotto la figura della duplicità/ambiguità. Se, infatti, per un lato, non posso non riconoscerne la *diversità* rispetto al mio io nel senso forte che il termine *diverso* denota (*dis-versus*, da *dis vertere*, *volgersi altrove*, epperò *volto non nella stessa (mia) direzione*, bensì *volto contro* dal *dis-* prefisso nominale, con valore negativo) e che, dunque, comporta una caratterizzazione esclusivamente negativa poiché allude a ciò che gli individui così designati non sono (quasi *avversari: ad versus*) o a ciò che non hanno come me (come noi); per un altro lato, devo riconoscere la *differenza* (nel senso forte che il termine *differenza* mi suggerisce: da *dis-ferre: portare*) dell'altro, *ciò che l'altro mi porta*, ed accoglierne la dignità e il valore (pp. 23-24).

In questa prospettiva, la differenza si pone come istanza etica di una vita autentica. Infatti, è solo accogliendo la differenza che l'uomo può schiudersi a una esistenza più umana.

La pedagogia fenomenologico-ermeneutica nel cercare di superare i limiti imposti dalle visioni parziali e dal pregiudizio stigmatizzante, causa di intolleranza, di odio e di guerra tra i popoli, si pone come pedagogia a vocazione interculturale, impegnata a recuperare il Noi e il "tempo della comunità" (Tramma, cit., pp. 119-120) che è "tempo della costruzione comunitaria" (ivi, p. 65). Per farlo, deve educare a una "convivialità delle differenze", qui intesa come possibilità di stare nello spazio dell'incontro, con un pensiero complesso, aperto e flessibile, critico e problematico, divergente e meridiano (Cassano, 1996), foriero di un dialogo costruttivo con l'alterità e di una "valorizzazione delle differenze" (Frabboni, Minerva, 2001), in vista della costruzione di una convivenza pacifica e multiculturale (Demetrio, 1997, p. 37).

Si tratta, come è evidente, di promuovere, nel tramite di una educazione relazionale, un progetto di riforma della cultura, volto alla costruzione di una società democratica capace di superare la visione antinomica uguaglianza-differenza per approdare a una visione armonica del pensiero e dell'esistenza, fondata non già sulla contrapposizione Io-Tu-Noi bensì sulla continuità delle esperienze che maturano attraverso l'incontro e il dialogo costruttivo (Cambi, 2012), nonché mediante la partecipazione e l'impegno etico di ciascun termine nei confronti dell'altro.



Riprendendo le parole di Bobbio (1984), possiamo affermare che il “futuro della democrazia” e delle nostre comunità si gioca su un crinale, il dialogo, inteso come partecipazione, un prendere parte alla vita dell’altro e prodigarsi per lui (Pagano, 2018, p. 123).

Sostenuta da una “comprensione ermeneutica” (ivi, p. 124), la prassi del dialogo è un segno dei nostri tempi, della necessità di andare oltre la soglia, i confini, le frontiere e la rigida demarcazione tra un dentro e un fuori, inclusione delle differenze ed esclusione sociale, per creare connessioni, ponti, legami, attraverso una parola che unisce ed è foriera di un senso di fraternità. Dialogo, partecipazione, impegno solidale, superamento dei confini, sono questi i presupposti ontologici della pace, della fratellanza, della convivenza tra i popoli, e più in generale di un vivere in democrazia. Sono anche i semi di un *Welfare* di prossimità che, sviluppandosi nel solco di una pedagogia dell’*engagement*, può contribuire a stringere legami tra i popoli, a restituire la speranza ai giovani e a rigenerare il futuro.

Ciò esige lavoro educativo (Rossi, 2014) e il protagonismo degli educatori, che come ha osservato Andrea Riccardi (2023), sono i tra i primi “artigiani di pace”, costruttori di una “fraternità intergenerazionale” e interculturale. Ad essi spetta il compito di lavorare con uno stile fenomenologico-ermeneutico, proprio di chi non vuole soltanto analizzare il male del nostro tempo e interpretarlo nella sua contingenza, nelle sue traiettorie e nei suoi limiti, ma è intenzionato ad oltrepassarli, a trascenderli per passare dall’Io al Noi, trasformando, con la virtù della mediazione, il confine in conoscenza delle differenze che intercorrono tra l’Io e l’Altro, le discontinuità in continuità e l’intolleranza per le differenze in una pacifica, conviviale e armonica prossimità.

## Bibliografia

- Ales Bello, A. (2003). *L’Universo nella coscienza. Introduzione alla fenomenologia di Edmund Husserl, Edith Stein, Hedwig Conrad-Martius*. ETS.
- Bauman, Z. (2003). *Voglia di comunità*. (S. Minucci, Trans.). Laterza.
- Bertin, G.M. (1983). Principio della differenza e pluralismo educativo. In G.M. Bertin & M. Contini (Eds.), *Costruire l’esistenza. Il riscatto della ragione educativa* (pp. 56-87). Armando.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Raffaello Cortina.
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*. Einaudi.
- Bobbio, N. (1995). *Eguaglianza e libertà*. Einaudi.
- Boella, L., & Buttarelli, A. (2000). *Per amore di altro. L’empatia a partire da Edith Stein*. Raffaello Cortina.
- Cambi, D. (2012). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci.
- Cassano, F. (1996). *Il pensiero meridiano*. Laterza.
- D’Addelfio, G. (2021). In prima persona. Sul rilievo pedagogico dell’etica di Edmund Husserl. In A. Bellingreri & G. Tognon (Eds.), *Della persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche* (pp. 13-40). Schol .
- Demetrio, D. (1997). *Nel tempo della pluralit *. La Nuova Italia.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Laterza.
- Guardini, R. (1983). *Diario. Appunti e testi dal 1942 al 1964*. Morcelliana.
- Laneve, C. (2018). *La scrittura come gesto politico. La beaut  d’une pratique*. Cafagna.
- Lasch, C. (1981). *La cultura del narcisismo. L’individuo in fuga dal sociale in un’et  di disillusioni collettive*. (M. Boccocelli, Trans.). Bompiani. (Original work published 1979).
- Marcuse, H. (1967). *L’uomo a una dimensione: l’ideologia della societ  industriale avanzata*. (L. Gallino, T. Giani Gallino, Trans.). Einaudi.
- Pagano, R. (2018). *Educazione e interpretazione*. La Scuola.
- Riccardi, A. (2023). *Il grido della pace*. San Paolo.
- Ricoeur, P. (2001). Dalla morale all’etica e alle etiche. *Hermeneutica*, 5-16.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. (F. Polidori, Trans.). Raffaello Cortina.
- Rosina, A., & Sorgi, S. (2016). *Il futuro che (non) c’ . Costruire un domani migliore con la demografia*. Universit  Bocconi.



- Rossi, B. (2014). *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*. Vita e Pensiero.
- Sacks, J. (2021). *Moralità. Ristabilire il bene comune in tempi di divisioni*. Giuntina.
- Stein, E. (1998). *Introduzione alla filosofia*. (A.M. Pezzella, Trans.). Città Nuova.
- Stein, E. (1999). *Essere finito e essere eterno. Per una elevazione al senso dell'essere*. Città Nuova.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. FrancoAngeli.

