

L' "intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica

di Giuseppe Milan

Abstract

L'intercultura non è tanto una strategia organizzativa per placare un disagio, non è neppure la ricomposizione di un mosaico scompaginato in nome di un requisito estetico o del disegno di un meccanismo socio-politico funzionale. È "casa dell'uomo", "utopia-realtà" dell'umanità, vocazione antropologica autentica, dimensione identitaria troppo spesso tradita. È "luogo desiderato", bussola, itinerario, viaggio. È dimensione relazionale-culturale da attuare nell' hic et nunc, attraverso l'umile ma concreta azione educativa. È perciò fortissima provocazione pedagogica che chiama in causa la responsabilità e chiede coraggio, creatività e coerenza.

La sfida può essere rappresentata dalla seguente domanda, difficile e forse strana: è possibile per la persona umana avere l' "intercultura interna"?

Questo contributo vuole essere un tentativo di riflessione. Non pretende di dare soluzioni tecniche facili né di particolari percorsi educativo-didattici. Tenta piuttosto di toccare alcuni elementi basilari, di sondare la questione antropologica di fondo e, perciò, l'area dei riferimenti pedagogici imprescindibili.

Parole chiave:

intercultura, educazione, responsabilità

Interculturality is not so much an organizational strategy to calm a difficult situation, it is not even the aesthetic reconstruction of a broken mosaic or the design of a functional socio-political mechanism. It is "man's house", "utopia-reality" for humanity, authentic anthropological vocation, too often betrayed identity. It is a "desired place", a compass, a path, a journey. It is, however, the relational-cultural dimension to be implemented "here and now", through the humble but concrete educational activity. Interculturality is a strong pedagogical challenge, that needs responsibility, courage, creativity and consistent action by educators.

The challenge can be represented by this difficult and perhaps strange question: is it possible that the human being has the "internal interculturality"?

This paper is an attempt to reflect and does not pretend to give technical and easy solutions or to suggest special educational paths. It tries to touch some basic elements, to probe the fundamental anthropological question and, consequently, the area of essential pedagogical references.

Keywords:

interculturality, education, responsibility

L' "intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica

Introduzione

Una "buona" educazione interculturale è condizione indispensabile per una "buona scuola". Per questo soprattutto ai nostri giorni è necessario fermarci sull'idea di "intercultura" e sulla progettualità pedagogica che ne consegue, individuarne le prospettive, gli elementi portanti, le implicazioni, oltre, naturalmente, agli ostacoli che si frappongono e che in vari modi bloccano o rallentano un processo che sembrerebbe ineluttabile.

Desideriamo fin d'ora esprimere in sintesi la nostra posizione al riguardo. L'intercultura non è tanto una strategia organizzativa per placare un disagio, non è neppure la ricomposizione di un mosaico scompaginato in nome di un requisito estetico o del disegno di un meccanismo socio-politico funzionale. È "casa dell'uomo", "utopia-realtà" dell'umanità, vocazione antropologica autentica, dimensione identitaria ineludibile quanto impegnativa e troppo spesso tradita. È "luogo desiderato" e, di conseguenza, bussola e itinerario, viaggio, convivialità in cammino. È, in ogni caso, dimensione relazionale-culturale da attuare nell' *hic et nunc*, attraverso l'umile ma concreta azione educativa. L'intercultura è perciò fortissima provocazione pedagogica, chiama in causa direttamente la responsabilità e l'agire coerente di quanti operano in ambito pedagogico (e non solo, naturalmente), chiedendo coraggio, creatività e coerenza.

La richiesta, la sfida secondo noi fondamentale può essere rappresentata da questa domanda, difficile e forse strana: è possibile per la persona umana avere l' "intercultura interna"?

Questo contributo vuole essere un tentativo di riflessione e, per quanto possibile, di risposta al quesito. Non pretende di dare soluzioni tecniche facili né di suggerire in modo dettagliato particolari percorsi educativo-didattici. Tenta piuttosto di toccare alcuni elementi basilari, di sondare la questione antropologica di fondo e, perciò, l'area dei riferimenti pedagogici imprescindibili, rispetto ai quali la scuola è fortemente interpellata. A partire dall' "emergenza pedagogica" legata all'odierna situazione culturale che sfida trasversalmente il mondo dell'educazione.

Non è perciò sbagliato, in questa fase preliminare, dare uno sguardo allo sfondo socioculturale su cui poggia l'urgente necessità di intercultura e che, allo stesso tempo, ostacola in varie maniere l'emergere, non soltanto occasionale e limitato, dell'uomo interculturale.

1. Lo sconcerto dell'uomo "senza dimora"

Ciò che da decenni ormai ha realmente preso piede ad ampio raggio, con una crescente disseminazione di elementi visibili, è una forma del tutto nuova di gigantismo materialistico, che sembra pervasivo e onnipotente, di fronte al quale le dimensioni prettamente umane della spiritualità, della riflessione, dell'etica, sembrano ridotte ad un residuo in molti casi insignificante e, comunque, poco capace di incidere sull'andamento generale delle vicende umane.

L'essere umano, di fronte alla totalizzante sfera della *cosalità* e a quella ugualmente pervasiva della *virtualità*, sembra di fatto rimpicciolirsi all'ennesima potenza, ridimensionando le proprie pretese e presunzioni e assumendo senza colpo ferire una configurazione esistenziale piatta, priva di altezza e di profondità.

Sembra così trovare crescenti conferme l'immaginazione poetica di Abbott (2003), che nel suo profetico *Flatlandia*, pubblicato nel 1882, 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. L'andamento dell'uomo d'oggi potrebbe davvero somigliare ad un banale vagabondare "terra terra", senza spessore esistenziale ed etico.

Da parte sua Zygmunt Bauman (2004), uno degli interpreti più attenti del nostro tempo, afferma che questo fluire a bassa quota è tipico della nostra società da lui definita "*liquida*", che sta subendo, appunto, una specie dissolvimento e di liquefazione: tutto si fa più inconsistente, tanto che gli stessi individui soffrono come non mai l'incertezza identitaria, la precarietà esistenziale, la difficoltà o l'incapacità di assumere una forma, di "dar luogo" a se stessi, di possedere una "mappatura" rinvenibile del proprio percorso di vita, che indichi cioè alcuni elementi minimali di latitudine-longitudine tali da consentire un recupero di se stessi in una fase della navigazione che si fa sempre più povera di credibili indicazioni di orientamento.

Il sociologo polacco-inglese stigmatizza l'appiattimento esistenziale degli esseri umani contemporanei, abituatisi ormai ad una frenesia produttivistica che li rende incapaci di cogliere la verticalità assiologica del fermarsi. È per loro difficile misurare criticamente la propria postazione umana, il tasso di dignità delle relazioni interpersonali e sociali, le domande più inquietanti dell'esistenza, mentre invece sfuggono qua e là, da se stessi e dagli altri, come se pattinassero sul ghiaccio sottile, consapevoli che la base di appoggio è così fragile da postulare come necessaria la velocizzazione dei comportamenti: soltanto la velocità, che sfiora tutto e tutti superficialmente, può consentire di non sprofondare. Ma, correndo in questo modo, ci si può realmente incontrare?

Anche la navigazione nel mondo etero della virtualità presenta elementi simili al pattinare sul ghiaccio sottile, inconsistente, inaffidabile, dove l'altro è ibernato in una realtà liquida che è, per altri versi, così rigidamente gelata da far pensare a un ghiaccio relazionale rivestito soltanto superficialmente da un soffice manto di disponibilità.

Al riguardo, lo studioso bielorusso Evgenij Morozov (2011), noto esperto dei nuovi media e degli effetti che essi producono sulle persone e sulla società in genere, esprime da tempo posizioni assai critiche, paradossali, quasi sempre in controtendenza, sull'oggetto delle sue ricerche e insiste sull'inibizione della creatività umana connessa all'"*internetcentrismo*" (così definisce questa forma strisciante di dipendenza), con ripercussioni che incidono negativamente anche sullo sviluppo degli atteggiamenti democratici e antitotalitaristici. Questo ricercatore, 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 –, mette a nudo i limiti intrinseci della rete e delle tecnologie in genere circa la possibilità di elaborare interventi creativi, sofisticati, complessi, realmente trasformativi. Anche da parte sua, la frequente e superficiale presunzione di onnipotenza assegnata all'"innovazione" rischia di travisare l'autentico significato della "socialità" umana, perfino dell'"amicizia" (quanti "amici" hai in fb?? 2783): un uso distorto dei social-media banalizza a tal punto le relazioni umane da trasformarli in veri e propri *separatori sociali*.

È oltretutto strano che al crescente *gigantismo* – quello della cementificazione, quello di un'urbanistica dell'occupazione in orizzontale e in verticale, quello di un universo virtuale senza confini – che sembra sommare spazi su spazi disponibili per gli esseri umani, corrispondano quasi per paradossale opposizione la fragilità del ghiaccio sottile – 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 relazione, il senso della temporalità. E lo fanno offrendo una quantità smisurata di servizi per velocizzare gli spostamenti, per facilitare gli acquisti, per incentivare commerci di ogni tipo: "tutto e subito", "tutto e in tempo reale", "tutto e dovunque", "tutto e a casa tua", "tutto e con chi vuoi", attraverso le facilitazioni e la celerità del nuovo commercio *on-line* 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).

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, che erano perennemente avvolti dalla nebbia e che nessuno poteva riconoscere. Uomini dell'epoca della *surmodernità*, come la definisce Marc Augé (2011), abitanti di un "*surplus*" – di un eccesso di tempo, di spazio e di ego – al quale corrisponde un difetto di umanità.

L'eccesso di *tempo* si manifesta con l'ossessione dell'orologio, nella difficoltà di governarlo a causa del sovrabbondante bombardamento di avvenimenti ai quali l'uomo d'oggi è sottoposto. Una conseguenza di questo *tourbillon* è l'atrofizzazione della memoria e dell'immaginazione, l'attenuarsi del rapporto con il passato e con il futuro, per cui si annulla ogni rimando al prima e al poi. Resta l'esaltazione di un presente – il “tutto in tempo reale” dell'immediato “adesso” – tanto onnipotente quanto superficiale nell'assegnare importanza e valore a elementi effimeri e banali: ci ritroviamo, quasi paradossalmente, con un tempo che è negazione del tempo, un tempo che è “non tempo”.

L'eccesso di *spazio* è pure 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. In questa dimensione 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*?

L'eccesso di *ego*, in un contesto complessivo che ha dissolto il senso delle misure, si manifesta nel momento in cui, come avviene sovente nelle nostre società occidentali, l'essere umano si pone come mondo a sé stante: si ha una palese autoconcentrazione narcisistica dei riferimenti poiché l'individuo interpreta da sé e per sé le esperienze e le informazioni che gli vengono offerte.

È chiaro che siffatta metamorfosi radicale dello spazio e del tempo si riverbera nella situazione esistenziale, manifesta e occulta, della persona umana. Vittima di eccessi che sembrano provocare e accompagnare una vera e propria metamorfosi antropologica, l'uomo soffre di “invisibilità identitaria”: “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?

Sono questioni attentamente indagate, in termini davvero suggestivi, anche da due grandi pensatori del secolo scorso, di sicuro diversissimi 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 negazione dell'uomo, l'orfanezza esistenziale di chi vive la triste condizione di essere “senza dimora”: “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.

Ma se 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 di una crisi che lo blocca, 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.

La suddetta "esclusione del soggetto" è uno dei temi fondamentali del grande sociologo francese Alain Touraine, secondo il quale il mondo occidentale è attraversato oggi da una "mega-crisi a carattere globale" (Touraine, 2012, p.19), che benché in modi spesso inavvertiti pesa sulla quotidianità degli individui e facilmente li induce a una specie di passivizzazione, di paralisi cognitiva e affettiva: una forma di *dumbing down* – di rimbecchimento culturale – che assume diverse connotazioni negative, perfino opposte:

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).

16

In sintesi, afferma Touraine, il problema dei problemi è proprio l'invisibilità del "soggetto", l'accantonamento dell'essere umano dietro le quinte, perfino attraverso i miti della socializzazione, della partecipazione, della democrazia: tutte dimensioni in sé importanti ma che, all'interno di visioni macroscopiche spesso impersonali, hanno finito per allentare la tensione e l'attenzione al "ciascuno", al mondo vitale della persona, mettendo così la persona stessa fuori gioco, in un anonimo "*silenzio sociale*" (Touraine, 2012, p. 14), come si trattasse di una tessera meramente riempitiva di un mosaico sociale amorfo e senz'anima. È perciò chiaro per Touraine il frequente errore compiuto anche a livello di impostazione pedagogica:

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).

L'esclusione dell'autentico capitale, l'essere umano, è perciò per Touraine la vera emergenza che – come vedremo meglio in seguito – comporta, accanto alla costruzione di nuove "forme di organizzazione di governance", anche 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).

Sul versante degli studi in ambito psicanalitico, perviene a conclusioni simili anche Catherine Ternynck, studiosa francese. Il titolo della sua opera principale, “*Uomo di sabbia*” (2012), è di per sé indicativo: l’uomo-sabbia vaga su un *humus* sabbioso e privo di supporti relazionali, stanco di vivere e incapace di stupirsi. Le sue presunzioni e le autoattribuzioni di un io così auto-centrato da non cogliere le pur evidenti crepe identitarie non impediscono di riconoscere – ad un esame appena attento – la sua integrale fragilità e, di conseguenza, l’urgente necessità di ricostruire quella “*fortezza interiore*” di cui ha intimamente bisogno.

Manca perciò quella dimensione “interna” la cui assenza era stata profetizzata da quei pensatori profetici che nel secolo scorso avevano immaginato l’avvento di un “uomo senza qualità”, elemento anonimo della folla solitaria, facilmente manipolabile dai detentori di poteri forti.

Manca – potremmo dire in sintesi – la *vita interiore* senza la quale si configurano come inevitabili e logiche le forme di decadenza sul piano della memoria, della relazione interpersonale e sociale, della creatività individuale e culturale.

È del tutto evidente che questa inconsistenza identitaria del soggetto trova immediata corrispondenza nella più ampia realtà socioculturale: ne risente 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.

Anzi, la città odierna è spesso attraversata da paure, vecchie e soprattutto “nuove”, in taluni casi giustificate, quasi sempre 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 Flusty (1997), citato da Bauman (2002), quando denuncia – facendo uso di idee-chiave come la “*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.

Viene anche in mente, per analogia, la “*città sotterranea*”. 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,

scaie 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 macchine, 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 la reale dimensioni del muro profondo e di quegli spazi che obbediscono allo sconcertante programma 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".

Su simili questioni si sofferma anche la filosofa Michela Marzano (2008, p. 174), docente all'Università *René Descartes* di Parigi, che stigmatizza l'assurdità e l'effettiva contraddittorietà 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 risultato 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.

Affiora sempre la tentazione di rifugiarsi all’interno della nostra “gated community” identitaria, in quell’*autoctonia* (Eliade, 1976, p. 190; Milan, 2015), che nasce da un bisogno di appartenenza ma che – fissando la residenza esistenziale entro confini cristallizzati e impermeabili – pietrifica l’identità individuale e culturale e accentua i sentimenti di paura e di aggressività nei riguardi degli “altri”. È quanto sostiene Roger Bastide (1990, pp. 13-14):

Gli individui tendono a radicarsi in un territorio, a barricarsi 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.

Tante forme di nascondimento vanno di pari passo con la già denunciata “scomparsa della vita interiore”: senza l’autentica *dimensione interna* l’io diventa una costruzione di sabbia, una forma che fluttua nella realtà esterna ma che – come una nuvola bianca – si rivela del tutto inconsistente.

Il tema pedagogico, oltre che politico, per il quale si può ben parlare di “emergenza” è perciò quello di resistere e di trasformare questa metamorfosi antropologica, dando fiato ad un paradigma identitario nuovo e capace di corrispondere alle attese di questo tempo, progettando forme innovative di convivenza solidale, di progettualità scolastica, di socialità realmente aperta alla dinamica partecipazione delle diversità culturali.

2. Il giardino “interno”

È evidente che il disorientamento dell'essere umano, spesso sradicato culturalmente e sconcertato (*senza concerto*) esistenzialmente, comporta un'attenta e responsabile assunzione della questione da parte del mondo dell'educazione.

Sappiamo bene che – anche per l'ambito pedagogico – la *tematica del luogo e dell'abitare*, della complessa reciprocità uomo-ambiente, non è affatto nuova: basti pensare alla “grande pedagogia” e ad alcuni dei suoi interpreti, sempre attenti all'importanza del concreto luogo dell'educazione, da costruire e curare fattivamente, ma anche della sua rappresentazione ideale, metastorica, utopica, soprattutto attraverso le immagini metaforiche *giardino-fiore-pianta*, sulle quali intendiamo soffermarci.

In realtà, il “giardino” è da sempre considerato luogo dell'uomo e dell'umanità, dimora vivibile, spazio aperto oltre le pareti di un'abitazione chiusa: fin dai primordi della storia dell'uomo, 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 luogo 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 quanto di meglio può nascere e svilupparsi in quel territorio di infinita creatività che è l'umanità.

Lo suggeriscono, com'è noto, alcuni dei grandi pedagogisti: Amos Comenio (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), 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 regolata, disciplinata: esso deve essere ben organizzato e piacevole, mettendo insieme la coltivazione-disciplina e la delizia-giocosità. In questo senso le scuole sono “giardini di delizia” nei quali, secondo la “*pansofia*” di Comenio, è possibile “*insegnare tutto a tutti*”, per por-

tare 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* – 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 educazione/istruzione proprio perché 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 di San Giovanni Bosco. La sua “*educazione preventiva*” 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 fatiche¹.

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 paesaggio², con le sue bellezze e la sua incontaminata 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 fluttuare 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 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 (*a-moenus*, 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

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

2 Per alcuni passi sulla tematica del “giardino” sono debitore all’interessante saggio: O. Zanato Orlandini (2007), “Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale”, in B. Castiglioni, M. Celi, E. Gamberoni (a cura di), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*, Atti del Convegno, Ed. Museo di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna 2006, pp. 39-50.

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 oltrepasamento 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 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 sorprendenti 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 dell’uomo 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?”.

3. Abitanti-abitati

Concordiamo con Bauman e con la sua autorevolissima definizione della cultura odierna come ambito della “liquidità”, crediamo tuttavia che nel mondo interiore sia soprattutto l’“aridità” a dominare. Il giardino dell’uomo, su cui anche metaforicamente ci siamo soffermati, sembra non soffrire tanto di distruttive inondazioni, di eccesso d’acqua: sembra piuttosto denunciare una forte sterilità, l’assenza di linfa vitale e valoriale. All’“antropologia della liquidità” corrisponde, con il permesso di sostituirla o perlomeno di sottoporla ad una problematizzazione – un’antropologia dell’aridità.

Una suggestiva pagina dell’Antico Testamento offre un quadro efficace di questo disorientante deserto. È la scena delle “ossa aride”, descritta da Ezechiele (37:1-10).

C’è un luogo desolato, 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”. 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.

Certamente si tratta di un accostamento azzardato, riteniamo tuttavia che all’insegnamento della suggestiva narrazione biblica sia simile la proposta di Alain Touraine: per superare la “crisi” dobbiamo “appoggiarci su un principio sufficientemente forte”. Questo principio – ora escluso – è, il soggetto, cioè

“lo sguardo creatore di senso, di fronte al non senso che impongono le crisi” (Touraine, 2012, p. 71, p. 144). Il soggetto, 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” (Touraine, 2012, pp. 100-101). La responsabilità dell’educazione si fa perciò indispensabile, per “ripensare l’insieme delle relazioni tra l’allievo e la scuola, rinunciando 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” (Touraine, 2012, 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 “forzezza interna” (Touraine, 2012, 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” (Touraine, 2012, pp. 167-168).

In questa stessa prospettiva, Martin Buber offre la sua chiara risposta 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.

Crediamo che a questo punto l’affermazione heideggerdiana “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 l'uomo non può rintanarsi, cementarsi nel bunker dell'auto-difesa, dell'autosufficienza: la dimora antropologica non è una tana, né sotterranea né di superficie.

Quando l'essere umano, uscendo dalla sterilità passiva della trappola narcisista, varca la soglia dell'autoprotezione, si sconfinava 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 orchestrazione³.

Tutto questo dimostra quanto è leggero, fragile, e nello stesso tempo profondissimo, il diaframma che separa il mero esistere anagrafico in un posto assettico e l'*abitare un luogo* da “*abitanti-abitati*”: basta una misura minima – la “*distanza di un semitono*”⁴ – 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, av-

3 Il riferimento è al grande musicista Olivier Messiaen e alla sua opera *Quatuor pour la fin du temps*, portata a termine ed eseguita il 15 gennaio del '41 nel campo di concentramento Stalag VIII-A di Görlitz, di fronte ai suoi compagni prigionieri, con altri tre musicisti-prigionieri, nessuno dei quali era un musicista professionista. L'opera fu composta tenendo conto degli strumenti e dei musicisti presenti. Messiaen suonò un pianoforte talmente vecchio e malmesso che spesso i tasti premuti restavano abbassati.

4 Titolo di una bella canzone del cantautore trentino Matteo Abatti, vincitore del “Premio Claudio Abbado” 2015.

vincente passaggio dall'*a-simmetria* 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, nascosto, 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.

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'"interculturalità interna": abitare il mondo ed essere abitati dal mondo.

Ritengo 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 in-

terno” 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*”.

4. 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 abitate*? 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’azione 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 sbaglieresti 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, 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 per l'intercultura.

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

Riferimenti bibliografici

- Abbott E.A. (2014). *Flatlandia: storia fantastica a più dimensioni*. Torino: Einaudi.
- Augé M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Augé M. (2011). *Straniero a me stesso*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Bastide R. (1990). *Noi e gli altri*. Milano: Jaka Book.
- Bauman Z. (2001a). *Voglia di comunità*. Bari: Laterza.
- 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.

- Buber M. (1958). *Il principio dialogico*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo.
- Buber M. (2004). *Il problema dell'uomo*. Genova-Milano, Marietti.
- Buber M. (2009). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando.
- Castiglioni B., Celi M., Gamberoni E. (a cura di). (2006). *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*. Montebelluna: Ed. Museo di Storia Naturale e Archeologia.
- Colonna R. (2010). *L'essere contro l'umano. Per una filosofia della surmodernità*. Napoli: Edises.
- Eliade M. (1976). *Miti sogni e misteri*. Milano: Rusconi.
- Erikson E.H. (1966). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- Flusty S. (1997). Building Paranoia. In N. Elin (a cura di), *Architecture of Fear*. New York: Princeton Architectural Press.
- Frankl V. (1977). *Fondamenti e applicazioni della logoterapia*. Torino: SEI.
- Frankl V. (2009). *Uno psicologo nei lager*. Milano: Ares.
- Heidegger M. (1976). *Saggi e discorsi*, Milano: Mursia.
- Marzano M. (2008). *Le fascisme: un encombrant retour?* Paris: Larousse.
- Milan G. (2012). *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. (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. (2014), Dal narcisismo all'interculturalità: una direzione "sovversiva". *Etica per le Professioni*, 2, pp. 85-92.
- Milan G. (1994). *Educare all'incontro. La Pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2008). 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*. Padova: Cleup.
- Morozov E. (2011). *L'ingenuità della rete*. Torino: Codice.
- Touraine A. (2012). *Dopo la crisi*. Roma. Armando.
- Touraine A. (2009). *Libertà, uguaglianza, diversità*. Milano: Il Saggiatore.
- Ternynck C. (2012). *L'uomo di sabbia. Individualismo e perdita di sé*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zamperlin P. (a cura di) (2011). *Aristide Gabelli tra diritto e pedagogia*. Padova: Il Poligrafo.