

Carlo Pancera*

Comprendere e valorizzare la complessità di una storia culturale dell'educazione

Abstract

Approaching trans-cultural issues in educational relations – re-constructed through historiography, re-imagined in current events – means first and foremost entering a very wide and dense field of complexity. Especially since it is a relatively recent field of study and research that could (and should) be approached from several perspectives (with corresponding methodologies). The fact that it reflects a new approach characterises it as a branch of our humanities disciplines that are still being shaped. Certainly, trans-culturality is an approach that by its very nature calls for a connection between inter- and trans-disciplinary views and perspectives.

Keywords

Education; diversity; cultural identities; pedagogy of history; transculturality.

1. Le maglie della storia

Nel mio viaggio di formazione come storico dell'educazione, ho compiuto studi che spesso si estendevano in sguardi sulla *longue durée*, per dirla con Fernand Braudel, focalizzandomi su alcuni periodi di transizione. Devo dire che con la chiave interpretativa di “continuità vs discontinuità”, negli approcci ad Età di passaggio ho osservato innanzitutto una “presenza costante”: l'intreccio tra dinamiche volte a valorizzare la continuità e dinamiche che premevano verso un mutamento in cui il passato sfumava e l'avvenire si precisava lungo un processo graduale. Nella “lunga durata” il “simile” contiene contestualmente il “dissimile”, la “permanenza” a sua volta la “dirompenza”.

* Già Professore di Storia dell'educazione, a Ferrara, Trento, e Barcellona. Tra i suoi lavori, oltre ai vari saggi in libri e riviste, vanno certamente ricordati: *Estudios de Historia de la Infancia*, 1993; *Ermeneutica dell'educazione*, a c. di C. Pancera e A. Gramigna, 2011; *L'educazione dei figli: il Settecento*, 2007; *La paideia greca dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici*, 2006; *La formazione dell'uomo in Socrate*, 2004; *Le maschere e gli specchi*, 2011, *La forza del mito*, 2017; *Vita e cultura negli ultimi villaggi tribali*, 2020; *Il coraggio di Eva*, 2021.

Come tutti sanno, la metafora del fiume che scorre con correnti differenziate secondo la profondità è stata proposta in storiografia dalla *nouvelle histoire* contrapposta alla vecchia “storia degli eventi” e in particolare da Braudel. La corrente più in superficie simboleggia la storia dell’attualità, della contingenza, della cronaca, mentre sotto la superficie dell’acqua ci sono strati di correnti un pochino meno agitate e meno veloci, che rappresentano i tempi di mutamento sul medio periodo, e poi più sotto ancora quelle più lente che simboleggiano le trasformazioni sul lungo periodo, fino a quelle acque “stagnanti” che stanno giù raso al fondale del fiume e i cui cambiamenti, anche se il grande fiume sembra scorrere con forza, sono minimi o assai lenti e raffigurano la lunghissima durata. Ma aggiungerei anche l’alveo stesso nel quale scorre il fiume, alveo che è fatto di terra compressa e di sassi o rocce, che rappresentano gli aspetti permanenti, i componenti stabili e costanti, dati dall’elemento fisico, materiale. Con questa raffigurazione si vuole rappresentare la contestualità, la compresenza tra tempi rapidi e tempi lenti. Spesso come storici vorremmo cogliere una sorta di fermo-immagine, in mezzo a quell’incessante movimento.

Ecco un elemento caratterizzante del corso della storia dell’educazione: essa è una storia di mutamenti lenti, una costante tensione tra continuità e cambiamento, tra tradizione e innovazione. Bisogna tener in conto che le tradizioni hanno svolto sempre una funzione fondamentale nella storia delle culture e delle civiltà, in quanto rappresentano appunto quelle resistenze vischiose che tendono a mantenere il più possibile i valori vigenti che vanno a costituire l’identità di una popolazione, o di un gruppo. Ma le tradizioni vengono spesso ad irrigidirsi, persino a cristallizzarsi, generano il *tradizionalismo*, un atteggiamento di estrema e eccessiva sovrastima della tradizione contenente verità assolute e quindi universali ed eterne. La tensione tra continuità e cambiamento, tra tradizione e innovazione, balza agli occhi quando si studia la storia sociale e culturale dell’educazione. Si potrebbe in questo caso fare riferimento a Egle Becchi, che propose una ricostruzione storica degli “stili” educativi, cioè dei comportamenti, modalità, gestualità, valori messi in atto dai non-adulti, ovvero dalle giovani generazioni, e del loro rapporto dialettico e/o conflittuale con il mondo adulto¹. Con l’irruzione di nuove generazioni si verifica un continuo ruotare e mutare di posizioni e di ruoli.

Come scrisse Euripide nell’*Ippolito*: “le correnti della vita si alternano, si alternano e cambiano senza posa”². Il che è valido anche per quelle culture che a prima vista sembrano essere immutate e immutabili. A sostenere Euripide, accorrono l’antropologa Margaret Mead e l’etnografo

¹ Cfr. E. Becchi, *Storia dell’educazione*, La Nuova Italia, Scandicci, 2002.

² Euripide, *Tragedie*, UTET, Torino, 1980, *Ippolito*, vv. 1109-110, p. 437.

Folco Quilici: tornati decenni dopo i loro studi rispettivamente nelle isole Samoa e a Bali, la prima a Tahiti, il secondo in Polinesia, riscontrarono che in quelle isole molto erano cambiate la mentalità e i modelli di comportamento che prima erano dominanti, erano venuti meno o comunque venivano posti in secondo piano³.

In biologia qualsiasi organismo che si possa definire vivente, cioè che abbia continuità nel trascorrere delle generazioni rigenerandosi nel lungo periodo, è strutturato in modo tale da aver trovato delle modalità e persino degli escamotages per riprodursi eguale a sé stesso, essere sempre presente nonostante il decadimento e la scomparsa di elementi costitutivi che esso rimpiazza (cioè cellule o perfino interi individui mono o pluricellulari). Ci sono degli storici e degli studiosi che sostengono che le culture e le civiltà sono a tutti gli effetti quasi come degli organismi, ovvero collettivamente si comportano allo stesso modo di strutture complesse viventi cioè in grado anche di saper innovare ma in modo e in quella minima misura indispensabile che è tale da poter continuare ad esserci, cioè il saper rinnovare pur non perdendo una propria specificità peculiare. È così che si intrecciano i due poli: continuità vs discontinuità. Cioè c'è continuità anche nella discontinuità, e pure discontinuità nella continuità. Vi è dunque la compresenza di una componente affine o "simile", o comunque di una linea di coerenza, che contiene contestualmente in sé anche una "differenza", un fattore "dissimile" con una energia in grado di piegare l'insieme verso altre direzioni.

In ambito storico, ho sempre constatato che assieme ai cambiamenti ci sono delle questioni, delle problematicità, e degli elementi in causa, che risultano poter rimanere di una relativa costanza, attraverso l'arco anche di vari secoli, come vi fosse una sorta di "vischiosità" nel corso della lunga durata. Contestualmente agli impulsi modificatori, è attiva una forza di conservazione che li ostacola, frena, e rallenta. Dunque: "Tra le maglie della storia aduggia la vischiosità" (F. Braudel).

Nella storia cioè c'è una continua e *perenne* tensione tra due spinte: la permanenza si confronta con la "impermanenza", la riproduzione con la "produzione"⁴, la tradizione con l'innovazione, la conservazione con la creatività. Per cui è interessante la ricostruzione storica che tenta di mettere in risalto questi intrecci. A tal proposito, basterebbe qui ricordare gli studi di Shmuel N. Eisenstadt e di Lê Thành Khôi⁵ nei quali vi è

³ M. Mead, *Continuities in Cultural Evolution*, Routledge, New York, 1999¹; Id., *Il futuro senza volto*, tr.it., Laterza, Bari, 1972; F. Quilici, *Oceano*, De Donato, Bari, 1972.

⁴ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reproduction in education, society, and culture*. Sage, Beverly Hills, 1970, tr. it., *La riproduzione: Elementi per una teoria del sistema educativo*, Guaraldi, Rimini, 2004.

⁵ S. N. Eisenstadt, *Mutamento sociale e tradizione nei processi innovativi*, tr.it. Liguori, Napoli, 1974, 1983; Lê Thành Khôi, *Culture, créativité, et développement*, L'Harmattan,

un approccio che per sua stessa natura necessita – per essere analizzato e compreso – di una connessione tra sguardi e prospettive che sono sia interdisciplinari che transdisciplinari.

Tra permanenza e impermanenza, tra tradizione e innovazione, esiste uno stretto connubio (come per Afrodite e Ares, la delicata ed effimera bellezza e la possanza della forza), potrei dire che siano “intrallacciati” (dal francese *entrelacés* = intrecciati). I due poli non vanno concepiti come il Sole e la Luna, ma piuttosto come un Giano bifronte. La coppia nell’induismo è consustanzialmente composta da Vishnu (la divinizzazione, l’ipostasi del preservare, mantenere) e da Shiva (l’ipostasi della decostruzione, il fascino del cambiamento). Non esiste un difare se non vi è stato un fabbricare, non esiste un ricostruire se non vi è stato un demolire. Anche nella storia dell’educazione si avverte questa tensione antinomica tra tradizione (ovvero “trasmissione”) e trasformazione, tra conformismo e rinnovamento. Nell’una l’esistente deve continuare a vivere; nell’altra prevale una tensione verso sviluppi futuri. Se la vischiosità coltivata dal tradizionalismo si irrigidisce e cristallizza troppo, causa il giungere ad una crisi culturale, al verificarsi di un punto di rottura e di non-ritorno.

Ma non è forse questo il “mistero” delle relazioni educative che intriga e sprona? Forse, non sarebbe del tutto peregrino riesumare la figura del *magister optimus*: colui che sa alla fine rendersi superfluo perché è riuscito nell’opera di rendere capace l’allievo di fare da sè e di divenire un adulto a sua volta⁶. Il Maestro deve favorire i processi autonomi di crescita e dunque di trasformazione dell’allievo. Erich Neumann e Stein Murray definiscono la trasformazione addirittura come “il compito umano fondamentale”⁷.

Oltre al ricambio generazionale c’è molto frequentemente, tra gli altri fattori che generano mutamento, anche il dato per cui, quanto più è oppressiva la forza della riproduzione socioculturale, tanto più la reazione di fronte all’innovazione determina il configurarsi di una controazione di rigetto. Quindi da un lato vi è una forza statica, che vede ogni cambiamento come un rischio pericoloso cui opporre resistenza, e d’altro canto una spinta al dinamismo, al rinnovamento, che sorge per dare risposta ai problemi nuovi che si affacciano e che non possono venir affrontati

Paris, 1992; Id. *L’éducation, cultures et sociétés*, Publications. de la Sorbonne, Paris, 1991; *Éducation et Civilisations*, vol. I, Nathan, Paris, 1995; tr. it. *Educazione e Civilizzazione*, Armando, Roma, 1995, voll. 2, Leprince, Paris, 2001, pubblicati sotto l’egida dell’Unesco.

⁶ F. de Salignac de la Mothe-Fénelon, *Le aventure di Telemaco*, a cura di G. Bonazzi, UTET, Torino, 1959. Cfr. C. Pancera, *Il pensiero educativo di Fénelon*, La Nuova Italia editrice, Scandicci-Firenze, 1991

⁷ E. Neumann, *L’uomo creativo e la trasformazione*, Marsilio, Padova, 1993; S. Murray, *Trasformazione: compito umano fondamentale*, tr. it. a cura di P. Donfrancesco, Moretti & Vitali, Bergamo, 2005.

come nella casistica pregressa, e che dunque dà spazio alla creatività. Ci sono modelli pedagogici e didattici che condizionano il conformarsi ed inserirsi nei moduli vigenti⁸; e di contro innovative modalità formative che prediligono la sperimentazione, in modo da imparare a saper affrontare le sfide sempre nuove che si presentano, adottando *ad hoc* soluzioni nuove. Per questo riportavo prima l'apparente paradosso per cui il buon maestro è colui che sa porre l'allievo in grado di fare a meno del maestro stesso. Cioè addestrare, abituare l'apprendista (chi è in disposizione di apprendere) a saper fare ricorso anche all'intuizione e alla creatività.

Dunque il passato e il presente sono sempre interconnessi. Un campo di ricerca per la trans-cultura può essere appunto quello che si incontra nell'attraversare le culture del passato e del presente, o anche in uno sguardo ad una singola cultura nel transito tra il suo passato e quel futuro prossimo che essa si attende e a cui tende.

Già ci sono stati studi di antropologia storica, ovvero analisi dal punto di vista dell'antropologia culturale di civiltà storicamente precedenti e trapassate. Si potrebbe effettivamente avviare una storia comparata dell'educazione a livello mondiale, globale, svolta come un lavoro di ricerca collettivo, che evidenzia le diverse fasi di ogni civiltà e dei vari strati della compagine sociale.

2. Parallelismi e divergenze, somiglianze e dissomiglianze

Joseph Campbell aveva notato in alcune discipline accademiche, soprattutto in quelle storiche e antropologiche, l'insistenza di evidenziare e far risaltare *le differenze* che intercorrono tra differenti tradizioni, tra una società ed un'altra, tra un'epoca storica ed un'altra epoca, tra una civiltà e un'altra civiltà. Mentre, per Campbell, si tratta piuttosto di enfatizzare delle *permanenze*, delle continuità piuttosto che delle discontinuità. In particolare, come dicevo sopra, sceglie di sottolineare quella continuità che comunque vi è nella discontinuità e del loro intreccio, così rivelandosi secondo lui preziosa l'analisi comparativa in grado di cogliere le similitudini e i parallelismi tra culture distanti tra loro non solo geograficamente, ma anche nelle fasi di sviluppo nel corso del tempo⁹.

⁸ Cfr. C. Pancera, "Il rapporto Mastro-apprendista", in: *Il bambino sociale, privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, a c. di E. Becchi, Feltrinelli, Milano, 1979; poi Id., *Estudios de historia de la infancia*, Promociones y Publicaciones Universitarias PPU, Barcellona, 1993, p. 111.

⁹ Cfr. C. Pancera, *La forza del mito, L'eroico viaggio attraverso la mitologia comparata*, Moretti&Vitali, Bergamo, 2017. Tra i tantissimi, cfr. M. Riemschneider, *Miti pagani e miti cristiani*, 1967, tr.it. Rusconi, Milano, 1973; E. Dodds, *Pagani e cristiani in un'epoca di angoscia*, 1965, tr. it. La Nuova Italia, 1993.

Campbell adottò sin dall'inizio della sua ricerca uno sguardo etno-anthropologico centrato sulle culture indigene dei popoli nativi nordamericani. Si avvide che i modelli di riferimento emblematici di differenti formazioni socio-culturali, e in particolare in differenti forme di espressione, possono anche essere simili, se non gli stessi, in archi di tempo di lunga durata, quindi non solo in società e culture antiche ma anche dell'età moderna e addirittura nostre contemporanee.

Emblematica, da questo punto di vista, è l'origine, la formazione e la funzione dei "miti" che non possono essere trattati come elementi residuali. Il mito è sempre esistito sia in passato che nell'attualità e nella sua opera evidenzia come ci sia ancor oggi una continua presenza attiva del fattore mitopoietico, cioè produttore di visioni e narrazioni in chiavi mitiche¹⁰. L'elemento mitico è sempre stato presente, ed è sempre di attualità, in quanto genera continue narrazioni. Per cui si modificano, o rovesciano magari i ruoli degli agenti in azione, e mutano alcuni valori di riferimento che erano stati fissati dalla tradizione, ma comunque essi rimangono in quanto elementi di riferimento, di confronto, sicché determinano dei *remakes* continui, delle ri-attualizzazioni, e delle variegate riletture e interpretazioni.

Da dove scaturisce, si chiede Campbell, questa tensione creativa, questo impulso mitopoietico, questa spinta alla creazione, o ri-creazione, o ri-dotazione di senso di racconti e storie che ciclicamente ritornano, si ripresentano? Evidentemente se l'atto creativo in ambito artistico, è sempre presente, quindi è qualcosa di inarrestabile (di qui la forza del mito), è perché esso è connaturato ai processi cognitivi tipici delle culture umane. La narratività, la produzione di opere che trasmettono sensazioni e messaggi dai contenuti profondi, configurano una piattaforma basilare della "umanità dell'Umanità", per dirla con Morin¹¹. Viene posta in atto una comunicazione tra soggetti diversi in cui sono sottese allusioni, metafore, simbologie che fanno da elemento "rivelatore" di significati profondi, di questioni, di interrogativi, di problematiche che "premono", e che devono esternarsi. Problematiche che sono di carattere cosmogonico, di valore paradigmatico, oppure di carattere sociale, che coinvolgono un intero gruppo umano o una intera società, e costituiscono un fattore importante in una comunicazione di tipo interculturale. È un'opera sempre in *corso d'opera*. Messaggi che, con i dovuti aggiustamenti del caso, si fanno ascoltare e stimolano, inducono la volontà di capire, la necessità di sapere cosa la narrazione vuol comunicare e dove ci porterà, danno luogo al bisogno di commentare, di interpretare, per conferire, per dotare di un senso queste visioni, queste narrazioni.

¹⁰ Cfr. J. Campbell, *Le maschere di Dio*, 1959-1968, in 4 voll., tr. it. Mondadori, Milano, 1990-1992, 2004.

¹¹ E. Morin, *L'humanité de l'Humanité. L'identité humaine*, éditions du Seuil, Paris, 2001; tr. it. *Il Metodo 5, L'identità umana*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.

Per esempio nella storia della pedagogia i miti, le leggende (sacre e profane), le fiabe del folklore, le canzoni e le ballate popolari, i detti e i proverbi, sono elementi che vengono creati spontaneamente in ogni contesto culturale nella sua fase mitopoietica, e che hanno anche la capacità di consolidare e perpetuare certe visioni del mondo e della vita, e anche le loro corrispondenti strutture sociali, e in particolare certi valori etici, proprio data la forza della loro funzione pedagogica. Si possono riscontrare moltissime similitudini nelle trame, cioè ci si avvede che ci sono elementi caratterizzanti, relativi a quel che viene descritto durante la narrazione, alle modalità di passaggio da un momento a quello successivo, e relativi ai personaggi in questione, alle metafore che sono contenute e che rivelano quel che è sotteso alla narrazione o quel che la trascende.

Nel contempo i miti vengono anche continuamente reinterpretati (o sostituiti da nuovi miti), per cui si scoprono in essi messaggi che prima non risultavano evidenti, e in questa loro malleabilità favoriscono il rinnovamento. Come scrisse Tucidide: “Vecchie storie tramandate dalla tradizione, cessano di sembrare incredibili...”¹². Dunque contemporaneamente all’opera di un meccanismo di *ri-produzione* (una sorta di istinto di sopravvivenza di un organismo socioculturale), si alimenta una forza dirimpente o di rinnovamento, di *produzione* del nuovo, motivata tra l’altro anche dal voler far fronte (bene o male che sia) a problematiche nuove – e dunque spesso imprevedute – con modalità nuove. Come la guardia disse al re di Tebe: “Nulla o Signore possono gli uomini giurare inattuabile:/ pensiero nuovo rende vana la certezza antica”¹³. Ovviamente si sono strutturate narrazioni mitiche anche nelle nostre culture attuali, seppur non ne abbiamo piena consapevolezza¹⁴. Questa è certamente una problematica che riguarda da vicino la pedagogia. Jerome Bruner diceva che tutta la pedagogia essenzialmente si occupa di narrazioni attraverso cui passano visioni del Mondo e dell’Uomo (e anche che la stessa disciplina delle scienze dell’educazione produce narritività)¹⁵.

Si tratta in definitiva dei concetti di *omeostasi* da un lato, e di *autopoiesi* dall’altro, adottati anche nel lessico degli studiosi di biologia, e ora ripresi pure nell’ambito delle scienze sociali e umanistiche.

In una visione d’insieme, tutto è intrecciato¹⁶.

¹² Cfr. Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, Rizzoli, Milano, 1985, 1, 23.

¹³ Sofocle, *Antigone*, UTET, Torino, 1980.

¹⁴ G. Frezza, *La macchina del mito tra film e fumetti*, La Nuova Italia, Scandicci, 1995; M. Segalen, *Riti e rituali contemporanei*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 2002.

¹⁵ J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, tr. it. Laterza, Roma-Bari, 2002; M. Ammanniti e D. Stern, *Rappresentazioni e narrazioni*, 1991, tr. it. Laterza, Bari, 1997.

¹⁶ Cfr. C. Pancera, *Stimoli e condizionamenti* in Y. Estrada Ramos (a cura di), *L’Educazione Olistica – le radici epistemologiche e culturali*, Voltalacarta, Ferrara, 2021, pp. 173-196.

3. Siamo intrinsecamente transculturali

Che cosa ha a che fare questa problematica con il transculturale e la transculturalità? Moltissimo. Innanzitutto focalizzare l'attenzione su comunanze e parallelismi apre un'altra prospettiva di ricerca, e di conseguenza di strumenti di comprensione originali, votata alla scoperta dell'*umano* e in cosa consiste l'elemento specificamente "umano" dell'essere umano. Morin, in una delle sue riflessioni esposte in "L'Humanité de l'humanité. L'identité humaine", tende giustamente a fare una distinzione tra *umanità* e *Umanità*: il primo termine attiene a un dato biologico, alla specie umana; il secondo termine afferisce a qualcosa che attiene alla scala dei valori, ai contenuti, alle finalità di una ricerca che dia senso e significato all'esistenza tanto del singolo quanto della comunità¹⁷. Al di là delle varie ideologie o religioni cui siamo aderenti, o affini, va ricercato assieme quale sia quel minimo comun denominatore, per cui basterebbe essere "umani" nei rapporti con i nostri simili. Altrimenti saremmo "disumani"¹⁸. Se si vuole essere "divini" non c'è che da essere pienamente "umani", realizzare il meglio di noi stessi (a livello della morale e dell'etica), nel rapporto con l'altro, con il nostro "prossimo".

Per quanto riguarda dunque l'essenza del messaggio che ho ripreso da Campbell (che fu tra i pionieri dello studio delle similitudini e parallelismi nella comparazione tra culture) per affrontare le problematiche posteci dal multiculturalismo, esso è una sollecitazione ad andare pure controcorrente rispetto a chi insiste nell'evidenziare prima di tutto quali siano le differenze tra matrici culturali diverse, che portano poi a sottolineare le incompatibilità, gli elementi di attrito. Un dato costante purtroppo è anche questo: la permanenza di *una narrazione diffusa* secondo la quale l'umanità viene sempre presentata come divisa al suo interno, enfatizzando le incompatibilità. E dunque bisognerebbe cominciare ad invertire la rotta per indebolire e sminuire questa mentalità, questa visione così consolidata da essere assurta a dogma, insistendo sul concetto dell'unità della specie. Certo occorreranno tempi di lunga estensione. In definitiva cerchiamo dunque di rifuggire da valutazioni troppo nette e schematiche, e ricordiamo che ogni ricercatore e studioso ha in qualche misura i suoi "pre-concetti" e "pre-giudizi" di cui a volte non si rende conto, e che potrebbero influenzare o inficiare l'impostazione e la visione, ovvero la lettura delle cose.

¹⁷ E. Morin, *Il mio cammino*, intervista a cura di Dj. Kareh Tager, tr. it., Armando Editore, Roma, 2013.

¹⁸ E. Morin, *L'identità umana*, tr. it, Raffaello Cortina, Milano 2002; anche: E. Morin-B. Cyrulink, *Dialogue sur la nature humaine*, Editions de l'Aube, Paris, 2000.

Luigi Anolli, con dati alla mano, ci avvertiva che la mente monoculturale è un dispositivo che aiuta a definirsi, ma è contestualmente un limite poiché induce a valutare le altre culture come inadeguate (o persino come una minaccia). Occorre dunque innanzitutto formarsi e quindi contribuire a formare una mente multiculturale, che abbia una idea della varietà di modelli, di credenze, valori e pratiche quotidiane, per poter convivere in un mondo pluralista¹⁹. Cominciamo ad imparare e ad accogliere ciò che può venire da coloro che sono “portatori” di altre culture²⁰. Il “bello” dell’umanità è anche proprio dato dal fatto che essa è varia, molteplice, composta da mille e una personalità, caratteri, comportamenti, mentalità, tradizioni e culture, questo è il fascino delle diversità, proprio così come il mondo è bello e merita visitarlo perché vi sono mille e più paesaggi, panorami, contesti naturali, storici e geografici, artistici, spirituali e musicali inaspettati, che ci allargano la mente, allargandone le vedute. Parimenti allo stesso modo vi sono storie, costumi, usanze, pensieri, credenze, narrazioni e immaginarî, con forse più colori di quanti ne abbia l’arcobaleno.

Miti, leggende, storie, sono dunque componenti basilari di ogni cultura e di ogni civiltà. Se Campbell studiava le radici antiche della originaria civiltà indoeuropea e se nel 1966 Braudel studiava la storia delle culture per spiegarci in cosa consistesse la comune civiltà mediterranea, oggi potremmo accogliere senza indugi questa metodologia per allargare il campo a tutta l’umanità del pianeta, poiché ormai anche in Italia si contano molteplici minoranze di varie provenienze. Non occorre più andare in paesi lontani per incontrare l’*altro*, poiché ora è qui a facile portata di mano, ascoltiamo, e poniamolo al centro dell’attenzione con i suoi bisogni e le sue attese, cerchiamo di dare loro voce, di non renderli invisibili, di apprezzare il loro contributo se e quando è positivo.

Cerchiamo di avviare una nuova cultura educativa... cominciamo dunque a pensare la Pedagogia come una teoria della cultura.

Bibliografia

Anolli L.

2013 *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Raffaello Cortina, Miano.

Becchi E.

2002 *Storia dell’educazione*, La Nuova Italia, Scandicci.

¹⁹ L. Anolli, *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Raffaello Cortina, Miano, 2013.

²⁰ E. Madrussan, *Esperienze formative nella scuola: lingue, civiltà e culture*, Ibis, 2019.

- Bourdieu, P. Passeron J.-C.
2004 *La riproduzione: Elementi per una teoria del sistema educativo*, tr. it., Guaraldi, Rimini.
- Bruner J.
2002 *La fabbrica delle storie*, tr. it. Laterza, Roma-Bari.
- Campbell J.
2004 *Le maschere di Dio*, 4 voll., 1959-1968, tr. it. Mondadori, Milano, 1990-1992.
- Dodds E.
1993 *Pagani e cristiani in un'epoca di angoscia*, 1965, tr. it. La Nuova Italia.
- Eisenstadt S. N.
1983 *Mutamento sociale e tradizione nei processi innovativi*, tr. it., Liguori, Napoli.
- Euripide
1980 *Ippolito in Tragedie*, UTET, Torino.
- Frezza G.
1995 *La macchina del mito tra film e fumetti*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Khôi Lê Thành
1991 *L'éducation, cultures et sociétés*, Publications. de la Sorbonne, Paris, .
1992 *Culture, créativité, et développement*, L'Harmattan, Paris.
1995, *Educazione e Civilizzazione*, tr. it. Armando, Roma.
- Madrussan E.
2019 *Esperienze formative nella scuola: lingue, civiltà e culture*, Ibis, Milano.
- Mead M.
1972 *Il futuro senza volto*, tr.it., Laterza, Bari.
1999 *Continuities in Cultural Evolution*, Routledge, New York.
- Morin E.
2002 *Il Metodo 5, L'identità umana*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano.
2002 *L'identità umana*, tr. it, Raffaello Cortina, Milano.
2013 *Il mio cammino*, intervista a cura di Dj. Kareh Tager, tr. it., Armando Editore, Roma.
- 2000 Morin E., Cyrulink B., *Dialogue sur la nature humaine*, Editions de l'Aube, Paris.
- Murray S.
2005 *Trasformazione: compito umano fondamentale*, tr. it. a cura di P. Don-

- francesco, Moretti & Vitali, Bergamo.
- Neumann E.
1993 *L'uomo creativo e la trasformazione*, tr. it. Marsilio, Padova
- Pancera C.
1979 "Il rapporto Mastro-apprendista", in: E. Becchi, a cura di, *Il bambino sociale, privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano.
1991 *Il pensiero educativo di Fénelon*, La Nuova Italia, Scandicci-Firenze.
1993 *Estudios de historia de la infancia*, PPU, Barcellona.
2017 *La forza del mito, L'eroico viaggio attraverso la mitologia comparata di J. Campbell*, Moretti&Vitali, Bergamo.
2021 *Stimoli e condizionamenti* in Y. Estrada Ramos (a cura di), *L'Educazione Olistica. Le radici epistemologiche e culturali*, Voltalacarta, Ferrara.
- Quilici F.
1972 *Oceano*, De Donato, Bari.
- Riemschneider M.
1973 *Miti pagani e miti cristiani*, 1967, tr.it. Rusconi, Milano.
- Segalen M.
2002 *Riti e rituali contemporanei*, tr. it., Il Mulino, Bologna.