

**L'incontro con l'altro, quando l'altro è un asino:
comunicazione interspecifica ed educazione alla politica**

**The encounter with the other, when the other is a donkey:
interspecific communication and education to politics**

di Fabio Granato

Abstract: Il contributo mira a dimostrare che l'incontro con l'altro è dimensione fondamentale della realizzazione personale e che gli animali – forma estrema di alterità, della quale la pedagogia interculturale ha da cogliere le potenzialità in ambito formativo – hanno sempre esercitato una funzione importante nel millenario processo di elaborazione identitaria e di affermazione sociale dell'uomo nel mondo. In tal senso, soprattutto alla luce delle sfide che la società contemporanea pone alla comunità nel suo complesso, si analizza il ruolo che l'asino può svolgere in termini di presenza concreta e di riferimento metaforico nell'educazione alla politica e alla democrazia.

Abstract: The contribution aims to demonstrate that the encounter with the other is a fundamental dimension of personal fulfillment and that animals – an extreme form of otherness, of which intercultural pedagogy has to grasp the potential in the educational field – have always exercised an important function in the millennial process of identity elaboration and social affirmation of man in the world.

In this sense, especially in light of the challenges that contemporary society poses to the community as a whole, we analyze the role that the donkey can play in terms of concrete presence and metaphorical reference in education to politics and democracy.

Parole chiave: animali - democrazia - educazione - incontro - politica

Key words: animals - democracy - education - meeting - politics

1. La persona e l'incontro con l'altro

Il personalismo pedagogico di Giuseppe Flores d'Arcais insegna, sulla scia di Mounier e Stefanini, che l'essere umano è orientato per natura alla massima realizzazione di sé, in un quadro di educazione permanente attenta alla totalità dell'uomo e alla totalità degli uomini (Flores d'Arcais 1992: 91-92).

Certamente condizionata dal tempo, dal luogo, dalle sue stesse caratterizzazioni individuali, la persona «è in quanto diviene», costruisce il suo esserci nella continua tensione verso il meglio, verso il pieno significato della sua esistenza, impegnandosi nella riconquista della propria dimensione autentica e nella ricerca di condizioni sempre migliori per esprimere i talenti di cui dispone (Flores d'Arcais 1993: 18). Una persona intesa, in questo senso, come «un'avventura aperta, fatta di movimento e non di stasi, di progettualità più che di risultati», pienamente consapevole della propria finitezza e imperfezione, ma decisa a procedere oltre (Santelli Beccegato 1998: 6); una persona che non smette mai di provare e riprovare la sua umanità imparando ad avere consapevolezza di sé e del suo valere, della sua capacità d'essere soggetto attivo nella dinamica di sviluppo personale e sociale, di essere sovrana dell'azione sovrapponendo ai condizionamenti esistenziali l'attenta considerazione di ciò che vuole essere (Chionna 2006: 13; Chionna 2001).

L'aspirazione a forme di espressione sempre più complete, appaganti e autentiche, così come la si è finora rappresentata, pone il soggetto in una condizione esistenziale tutta particolare, caratterizzata dal proiettarsi perpetuo dell'io oltre se stesso, dalla tensione al trascendimento continuo di quanto già raggiunto e dalla ricerca incessante del meglio in ogni ambito di vita. In tal modo, l'affermazione personale diviene opposizione continua al livellamento, all'automatismo, alla ripetizione omogenea e – nell'interpretazione indefessa delle proprie predisposizioni – l'uomo è chiamato all'eccezionale in seno alla vita di ogni giorno.

In tal senso, va sottolineato che la ricerca delle migliori condizioni di vita in ogni frangente quotidiano non isola la persona, ma la avvicina ai suoi simili perché chiaramente coinvolti nelle medesime vicende esistenziali (Mounier 1952: 59).

Riconoscendosi finita ma, allo stesso tempo, radicata nell'infinito, infatti, la persona si apre alla comunicazione con gli altri per due fondamentali motivi: per una ragione di indigenza, dal momento in cui, oltre a custodire e rafforzare la propria singolarità, la persona è spinta ad andar fuori di sé per completarsi con ciò che le manca; per una ragione di sovrabbondanza, dovuta al fatto che la persona segue la legge metafisica dell'essere per cui l'effusione stessa approfondisce l'intimità (Stefanini 1979: 49-53).

Nella comunicazione, l'uomo cerca qualcosa di diverso rispetto al semplice scambio di informazioni o alla strumentalizzazione dell'altro: egli tenta di realizzare al meglio la propria

identità caricando l'evento di significati esistenziali, di finalità onnicomprensive, di valori metatemporali. Tuttavia ciò non vuol dire, come ricorda Luigi Pati, ridurre la persona a un fascio di relazioni ed esaurirla in esso, né tanto meno intenderla come un perpetuo e vacuo ricrearsi per il tramite dei contatti stabiliti, ma riconoscerla naturalmente aperta all'incontro con l'altro.

«La persona contiene in sé la sua destinazione sociale, e nemmeno potrebbe compiersi come persona se contravvenisse a tale sua destinazione» (Stefanini 1979: 50).

Nel suo essere corpo animato vivente, ovvero speciale unità ontica di corpo-oggetto e corpo-soggetto, la persona necessita per il proprio miglior compimento di incontrare gli altri uomini e, in questo suo voler essere-con-gli-altri, l'uomo si offre come sistema attivo di relazioni (Bellingreri – Tognon 2021). L'incontro rientra pertanto fra gli elementi fondamentali in grado di dar forma all'esistenza umana, perché è attraverso di esso che la persona attua se stessa, realizza la sua identità, si conosce e si fa conoscere nelle pieghe più intime dell'interiorità (Guardini 1987), ma non è possibile ignorare che la semplice prossimità all'altro nulla garantisce circa la significatività dei rapporti umani.

In termini pedagogici, di incontro autentico si può parlare solo se al semplice rapportarsi all'altro si preferisce lo scambio interpersonale genuino che accompagna contemporaneamente l'*io* e il *tu* nella conquista di un livello di autenticità sempre maggiore. E se lo stare insieme è in grado di assumere, così facendo, la profondità che gli è dovuta, dando all'uomo modo di farsi quotidianamente tale ed esprimere il desiderio che anche gli altri seguano la stessa via (Felini 2020; Rossi 2015).

2. L'importanza delle relazioni interspecifiche

Tra i rapporti ai quali l'uomo è interessato – che tanta importanza rivestono nella sua vita – un'attenzione particolare va dedicata agli incontri interspecifici.

Differenti discipline ne offrono la propria interpretazione.

La biologia evoluzionistica analizza l'influenza reciproca tra gli uomini e gli animali soprattutto dal punto di vista selettivo. I lavori di Bekoff, ripresi da Giovagnoli, rivendicano un legame di natura biologica tra le differenti specie che popolano il pianeta in virtù del quale gli animali etologicamente più compatibili con l'uomo avrebbero beneficiato nel tempo di maggiori possibilità riproduttive. Legame che rende ancora più significativo il lungo tratto di strada fatto insieme, da uomini e animali, nelle diverse epoche storiche (Giovagnoli 2009).

L'antropologia rimarca l'importanza del rapporto uomo-animale per la definizione dell'identità collettiva popolare. E l'animale – in questo caso utilizzato come vero e proprio operatore simbolico per la concettualizzazione del noi, in grado di rendere chiari i confini dell'appartenenza – fornirebbe all'uomo la bussola per orientarsi nel mondo della natura nonché l'imperdibile occasione per rivendicare la propria originalità¹.

L'etologia mostra interesse per la comunicazione interspecifica e per le sue conseguenze dal punto di vista evolutivo, contribuendo in maniera determinante alla comprensione dei sistemi di interazione uomo-animale. E Konrad Lorenz ha addirittura portato alla luce la presenza, nei mammiferi, di universali biosemiotici in grado di rendere possibile una significativa relazione tra diversi, aprendo così nuove prospettive di riflessione sull'adozione interspecifica, sull'allomimesi e sull'ibridazione culturale insita nel processo di domesticazione (Marchesini – Andersen 2001: 40-43; Lorenz 1980; Lorenz 2007).

La bioetica mette in luce la necessità di ripensare al rapporto con gli animali come questione non attinente alla zoofilia ma all'etica sociale, considerando l'intera biosfera come comunità di destino all'interno della quale al diritto primario degli animali di sviluppare il proprio potenziale naturale in un ambiente adatto deve corrispondere il dovere – da parte degli uomini – di limitare le proprie pretese. In tal senso, la bioetica propone di estendere la giustizia al di là dei confini della specie umana e di mettere finalmente mano alla spaventosa situazione degli animali non umani, molti dei quali (quelli allevati dall'industria alimentare, ad esempio) vivono esistenze di grande dolore e privazione solo per soddisfare gli esseri umani (Battaglia 2011).

La medicina, senza dimenticare zoonosi e malattie trasmissibili da un polo all'altro della relazione, dedica sempre maggiore attenzione ai benefici che la presenza animale può garantire al fisico e alla psiche dell'uomo. E, sulla scia di una lunga tradizione, sono molti i dati oggi disponibili sulle dimensioni fisiologiche, psicologiche e cognitive interessate positivamente dagli Interventi Assistiti con gli Animali².

L'indagine zooantropologica – particolarmente stimolante per la riflessione pedagogica che si vuol qui condurre – non si limita a sottolineare il nesso uomo-animale dal punto di vista culturale, ma giunge a sostenere che l'uomo ha letteralmente bisogno dell'animale per realizzare le parti più

¹ Gli studi di Barrau, Leach, Lévi-Strauss, Geertz – citati da Marchesini – sono di fondamentale importanza in tal senso (si veda Marchesini – Andersen 2001: 38-40).

² Solo per citarne alcuni: l'interazione positiva visiva e tattile tra proprietario e cane dà una sensazione di benessere in entrambi i soggetti (grazie all'aumentata secrezione di ossitocina, beta-endorfine, prolattina, feniletilamina, dopamina), riduce lo stress (grazie alla secrezione di cortisolo) e migliora le condizioni di salute cardiovascolari (Odendaal - Meintjes 2003); gli animali sono elementi di facilitazione sociale, in quanto occuparsene rende più frequente la conversazione con altre persone (Wells 2009); il binomio uomo-animale può essere strumento di cura di malattie e di situazioni psicologicamente e socialmente compromesse. Per un'attenta e completa introduzione alla tematica, si veda Cavedon (2017).

autentiche della sua umanità. In questo va oltre la consueta lettura strumentale della referenza animale per affermare «l'importanza della coppia umano/non-umano come realtà indivisibile, in continua evoluzione e trasformazione»³.

Facendo luce su ciò che l'incontro interspecifico è in grado di attivare, la zooantropologia assegna pienamente agli animali lo statuto di alterità e sancisce una volta per tutte l'impossibilità di interpretare l'identità umana al di fuori di tale ambito: «l'animale in quanto alterità non è per l'uomo un interesse, bensì è un costituente su cui è fondato il carattere ibrido del sistema uomo» (Marchesini 2004: 16).

La pedagogia interculturale – finora poco attenta a quanto l'incontro con l'alterità animale (da intendere come fondamentale momento di ibridazione, non come legame strumentale) possa essere in grado di promuovere sia il processo “antropo-poietico” (ovvero la definizione dei predicati umani) sia il processo “ontogenetico” (ovvero la definizione del profilo individuale) (Marchesini 2004: 29-30) – è invitata a cogliere gli stimoli provenienti dagli altri versanti di indagine e a inaugurare nuove prospettive di indagine.

La consapevolezza che l'educazione, la salute e il benessere degli uomini passano anche per gli incontri interspecifici – di cui i contributi finora ricordati offrono importanti testimonianze – impone di valutare adeguatamente come, nelle varie occasioni di confronto tra diverse specie, si rendano possibili elaborazione identitaria e crescita personale. Non dimenticando, al riguardo, che gli animali possono far emergere ciò che c'è di meglio nell'essere umano, ma anche ciò che c'è di peggio. E che, solo se correttamente orientato, l'incontro con gli animali può rappresentare una ricchezza, un plusvalore, un guadagno di cura per tutti. Come sottolineano le Linee Guida Nazionali sugli Interventi Assistiti con gli Animali, infatti, il potenziale universalmente personalizzante dell'incontro con gli animali è chiaro, ma va tradotto in buone prassi e in protocolli operativi standardizzati che siano reale tutela della salute delle persone e del benessere degli animali coinvolti nell'interazione con l'uomo⁴.

³ «La riconsiderazione della partnership con l'animale è infatti il punto focale della ricerca zooantropologica, partendo proprio dalla specificità del referente animale e sfuggendo la pericolosa dicotomia tra reificazione dell'animale – ossia utilizzo strumentale o cosificato dello stesso – e antropomorfizzazione dell'animale. La zooantropologia è perciò una proposta di ricerca completamente nuova nel panorama culturale, poiché non si limita a considerare l'animale come res al servizio materiale e culturale dell'uomo, ma indaga il processo interattivo: la scintilla che scocca tra i due poli della relazione, le qualità emergenti che scaturiscono da questo rapporto, le contaminazioni e i meticcamenti che esitano da tale processo di coniugazione» (Marchesini – Andersen 2001: 28-29).

⁴ Nate con l'obiettivo di individuare buone prassi e standardizzare i protocolli operativi dei molti professionisti impegnati sul campo, le Linee guida nazionali rappresentano un passo fondamentale verso la promozione e la valorizzazione degli Interventi Assistiti con gli Animali.

Facendo seguito all'accordo del 6 febbraio 2003 tra il Ministero della Salute, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano – che all'art. 9 attribuiva a Regioni e Province autonome il compito di «agevolare una più ampia diffusione dei nuovi orientamenti clinico-terapeutici con i cani per disabili e con le tecniche della pet-therapy» – esse affrontano con coraggio e lungimiranza l'impegno di rimettere ordine in un settore cresciuto con tanto entusiasmo e poco rigore scientifico. E in cui sono proliferate – sull'intero territorio nazionale – proposte formative ed esperienze

3. E quando l'altro è un asino? Riflessioni, fuor di metafora, sull'importanza dell'educare all'alterità

L'importanza dell'altro, nella vita dell'uomo, è un dato ormai acquisito da parte del pensiero pedagogico in tutte le correnti interne che ne ravvivano il dinamismo evolutivo. Grazie al rinnovato interesse che la filosofia dell'esistenza ha garantito a tal problema – promosso in un sol colpo tra le principali preoccupazioni dell'uomo, come sottolineato da Mounier – la ricerca pedagogica ha fondato il proprio incessante sviluppo sull'idea che l'altro sia di fondamentale importanza per la realizzazione personale. E che lo sia, essenzialmente, perché capace di farci capire quali sono i nostri limiti, in che cosa possiamo ancora migliorare, in che modo risolvere i problemi del quotidiano. Tutte cose imprescindibili in quel procedere del soggetto verso l'obiettivo ideale della propria massima realizzazione che può essere tout court identificato con l'educazione.

In tal senso, come ricorda Luigi Pati nel trattare della progettualità come categoria ontologica, appartiene costitutivamente all'uomo quella «sete di ricerca» che conduce al permanente divenire e al cammino continuo verso il pieno significato del vivere (Pati 2004: 13-41). Il che presuppone si elevi davvero la differenza a principio regolativo per un'autocostruzione personale capace di ottenere il massimo stando alla larga dai pericoli dell'imperialismo, del conformismo, dell'eterodirezione e della dipendenza (Rossi 1994: 98). Come ricorda Bertin, infatti, proprio la differenza svolge una fondamentale azione educativa in tre direzioni:

«Come differenza del soggetto da se stesso, come differenza rispetto agli altri, come differenza dell'umanità (di cui il soggetto è partecipe e corresponsabile) dal proprio essere attuale. Nel primo caso, essa si fa valere come legge di costante inquietudine che impedisce al soggetto di chiudersi nel già acquisito e nel già fatto, e lo sospinge al rischio del farsi e del divenire; nel secondo, stimola il soggetto a realizzare la propria individualità secondo una direzione che lo renda inconfondibile rispetto a quella degli altri, incitandolo a cercare in se stesso (nella costruzione di sé), e non in modelli provenienti da altri o da altro, il significato della propria destinazione vitale; nel terzo agisce (mediante un crescendo di consapevolezza da parte di singoli e di gruppi) quale rifiuto dell'attuale linea di sviluppo dell'umanità, dominata com'è questa da tendenze contraddittorie (da un lato verso la massificazione più radicale, dall'altro

pilota difficilmente riconducibili a un quadro organico di intervento. Gli ambiti di attività riconosciuti – a seconda che l'intervento sia medico, educativo o ludico-ricreativo – sono chiaramente classificati in: Terapie Assistite con gli Animali (TAA), ovvero interventi a valenza terapeutica (personalizzati e motivati da apposita prescrizione medica) finalizzati alla cura di disturbi della sfera fisica, neuro e psicomotoria, cognitiva, emotiva e relazionale, rivolti a soggetti con patologie fisiche, psichiche, sensoriali o plurime, di qualunque origine; Educazione Assistita con gli Animali (EAA), ovvero interventi (individuali o di gruppo) finalizzati a promuovere, attivare e sostenere la crescita e la progettualità della persona con attenzione particolare al benessere, all'autostima e alla qualità della vita dei partecipanti; Attività Assistite con gli Animali (AAA), ovvero interventi (individuali o di gruppo, a volte propedeutici a interventi assistiti in ambito medico o educativo) con finalità ludico-ricreative e di socializzazione orientati al miglioramento della qualità della vita e alla corretta interazione uomo-animale (Linee guida sugli IAA, par. 3).

verso una conflittualità permanentemente elevata a livello terroristico), nella volontà di una trasformazione esistenziale che le assicuri la possibilità di rendersi altra da quella che oggi ci appare» (Bertin 1983: 82-83).

Anche secondo Bruno Rossi, l'umanizzazione più autentica esige che – accanto all'obiettivo dell'attuazione personale – ci sia la necessaria promozione dell'alterità:

«L'essere autentici nella differenza, mentre si ritiene basilare garanzia dell'attuazione della propria singolarità, comporta l'esercizio di un ben definito impegno etico-morale che si traduce nel rispetto del valore e della dignità degli altri. La difesa del diritto all'identità e la tutela della personale differenza non possono significare egocentrismo e narcisismo. L'educazione, se ha da consegnarsi, irrinunciabilmente, il compito di aiutare la persona a conoscersi e a formarsi un genuino sentimento di sé, non può fare a meno di guidarla a riconoscere e a valorizzare l'alterità, a costruire relazioni interumane dove la differenza è assunta quale principio regolativo per attuare l'unità e l'unione nella diversità» (Rossi 1994: 8).

Se la formazione dell'identità personale ha dunque a che fare con un processo lungo e complesso nel quale svolgono un ruolo rilevante quelle presenze significative in grado di orientare i processi di crescita e di supportare l'originale apertura di ciascuno ad altri mondi, appare pienamente legittima l'enfasi posta dal pensiero pedagogico sull'imprescindibilità di un'educazione all'alterità per il divenire originale dell'uomo.

Meno comprensibile l'aver fortemente limitato il discorso alle relazioni interumane e a ciò che prevalentemente queste significherebbero per l'autenticità esistenziale. Soprattutto alla luce di quanto Mounier e Stefanini hanno già sottolineato tempo addietro, e cioè che – nel connettersi universalmente all'essere in un alternarsi imprevedibile di eventi – l'apertura dialogica dell'uomo è talmente ampia da giungere fino alle cose, dopo essere necessariamente passata per gli altri uomini e per Dio (Mounier 1952; Stefanini 1955; Stefanini 1979).

Ma andiamo con ordine.

Educare all'alterità sembra essere – nell'attuale contesto storico – un'esigenza inderogabile alla quale il pensiero pedagogico si sforza di dare forma e sostanza per tutelare a dovere il senso del vivere insieme nella società pluralistica. Un vivere insieme pesantemente minacciato non solo dalle odierne difficoltà a riconoscere il bene comune dietro gli interessi individuali, ma anche dai molti segnali di disaffezione comunitaria che giungono da più parti del mondo.

Educare all'alterità, però, non vuol dire semplicemente aggiungere nuovi contenuti a collaudate declinazioni formative. Al contrario, vuol dire mettere in discussione complessi paradigmi

interpretativi utilizzati finora per descrivere e comprendere la realtà – primo fra tutti quello antropocentrico – per reinquadrare i problemi, ristrutturare il sistema dei significati, mettere le persone nella condizione di aprirsi davvero al nuovo, abilitare a un giudizio migliore che consenta di rappresentare il possibile giudizio degli altri.

Le nuove sfide dell'educazione all'alterità – che in buona parte hanno a che fare con le sfide dell'etica individuate da Bauman in uno dei suoi ultimi lavori (2010) – portano non solo all'approfondimento in senso neo-personalistico del discorso pedagogico finora rievocato, ma anche al bisogno di riconsiderare il concetto di soglia per supportare adeguatamente l'incessante movimento di personalizzazione dell'uomo nell'attuale complessità sociale.

Sul primo versante, Luisa Santelli Beccegato sprona la pedagogia personalistica contemporanea a nuove prospettive di riflessione e di intervento rispetto a quelle del passato. Prospettive che – pur non misconoscendo l'importanza degli interrogativi radicali circa la natura dell'uomo e la sacralità iscritta nel suo essere – sappiano

«ingrandire le piccole cose, che sono il tessuto della nostra esistenza, per coglierne tutta l'importanza, saper vedere anche nella quotidianità del vivere, nella sua modestia e ripetitività il segno di una umanità sia pure povera e fragile. In questa ricerca di nuove prospettive, al saper ingrandire le piccole cose s'affianca il saper dimensionare i grandi ideali per renderli accessibili alle nostre scelte, attuabili nei nostri comportamenti. Una pedagogia personalistica si fa così ipotesi operativa, attenta alle minute esperienze così come alle grandi tensioni, perché quelle e queste, più quelle che queste, appartengono alla vita» (Santelli Beccegato 1994: 306-307).

In tal senso va l'invito a non trascurare, né dal punto di vista teoretico né da quello operativo, le esperienze di rapporto con l'altro di minore intensità rispetto al coinvolgimento e alla partecipazione, affinché ciascuno possa vivere il contatto nella complessità di limiti e possibilità ad esso ascrivibili. Il che non esclude – per quel che ci interessa più da vicino – che dell'altro si possa dare un'interpretazione ampia e inclusiva che arricchisca di molto il significato di quel contratto sociale in grado di tenere insieme i destini di tutti gli esseri viventi sulla terra: «Si colloca in questa prospettiva l'idea di un “contratto naturale” fra l'uomo e la natura superando ogni interpretazione antropocentrica e riconoscendo che anche la natura è un “soggetto di diritto”» (Santelli Beccegato 2001: 88-89).

Sul secondo versante, Roberto Marchesini avverte che non si può parlare di sviluppo umano e sociale senza parlare contemporaneamente di soglia e di sostenibilità:

«La presenza di una soglia è la condizione essenziale per il dialogo e il commercio con l'alterità, per lo scambio di diversità e il reciproco rispetto. Riconoscere l'alterità significa affacciarsi alla sua soglia con atteggiamento umile, venire in pace, porgere la mano» (Marchesini 1996b: 86).

La presenza di una soglia rende evidenti opportunità e vincoli della diversità altrui, laddove

«il vincolo va inteso non come una barriera che impedisce ogni rapporto di scambio, ma come una delimitazione perimetrale dell'alterità che mi indica un'area di passaggio che è prima di tutto area di rispetto [...]. Il rispetto per la diversità nasce dal rifiuto delle categorie, delle essenze, delle proiezioni; è in pratica il non considerarsi centro e misura della realtà esterna» (Marchesini 1996b: 86-87).

A proposito dell'alterità animale come soglia, lo stesso Autore ne sottolinea la capacità di aprire tendenze relazionali dell'interlocutore umano e di rompere la narcosi narcisistica dell'autoreferenzialità:

«Lo stare sulla soglia consente sia processi ospitali di accoglienza dell'altro, sia le avventure conoscitive nel territorio dell'altro. La soglia è cioè il luogo che consente: di condividere il proprio stato e di lasciarsi contaminare dall'alterità (accogliere l'altro); di conoscere altri stati, ovvero di guardare il mondo da una diversa prospettiva (farsi ospitare dall'altro) [...]. La diversità dell'animale e parimenti la sua riconoscibilità socio-relazionale lo rende punto di congiunzione tra la dimensione del conosciuto (identità, domesticità) e la dimensione dell'incognito (straniero), punto di passaggio e comunicazione tra i processi di definizione identitaria e i processi di conoscenza, tra l'ospitare e l'essere ospitati. Come interlocutore l'animale non umano ha un ruolo attivo nel condurre slittamenti ontologici nella persona, in virtù del suo valore di soglia, ossia nell'essere un punto di passaggio e transizione tra i processi di immedesimazione (simpatia) e i processi di eccentricamento (empatia) (Marchesini 2004: 24-26).

In entrambi i casi appare del tutto evidente la conferma di come, in linea generale, essere un altro non voglia dire solo appartenere a una cultura diversa – come farebbe credere l'iperspecializzazione interculturale assunta da gran parte del pensiero pedagogico contemporaneo – ma anche rappresentare forme di vita alternative cui riconoscere dignità e valore.

Oltre all'altro personale, all'altro comunitario e all'altro istituzionale di cui parla ad esempio Giambetti (2006b), infatti, è necessario al perfezionamento dell'uomo quel rapporto con gli animali

e i vegetali a cui si deve, in ultima istanza, la sopravvivenza stessa dell'uomo sul pianeta terra. Il che porta Massimiliano Tarozzi a dire che non c'è approccio alla sostenibilità senza una riconcettualizzazione della nozione stessa di alterità,

«ricomprendendo al suo interno anche la relazione con l'ambiente naturale. Il quale, a sua volta, non va più considerato come un problema oggettivo di ordine biologico ma, nelle prospettive disegnate dai nuovi scenari globali, diviene una questione umanistica, strettamente connessa alle forme di convivenza e di relazione intersoggettive e interculturali. L'alterità non è più solo umana ma ecologica, allargata anche per incorporare l'ambiente naturale e gli ecosistemi in cui gli individui e le comunità prosperano» (Tarozzi 2005: 31).

Le sottolineature finora offerte dimostrano che *l'educazione non potrebbe dirsi autentica educazione se non si configurasse come educazione all'alterità.*

Così come, allo stesso tempo, le medesime sottolineature suggeriscono che *l'educazione all'alterità non può che porsi anche come Educazione Assistita con gli Animali*, pena lo svuotamento significativo dei propri contenuti.

Ed ecco – grazie a un sillogismo aristotelico provocatorio e costruttivo allo stesso tempo, che offre le somme di quanto sinora detto – che gli asini in pedagogia (e, di conseguenza, in educazione) finiscono con l'essere non solo un'opportunità da cogliere per vivificare taluni processi di costruzione dell'identità che potrebbero averne bisogno, ma un'autentica necessità che tutti dovrebbero adeguatamente considerare. Ciascuno per il proprio ruolo e per le proprie responsabilità, sembra ovvio, ma nella più chiara e condivisa consapevolezza che l'educazione – per essere fedele alle proprie prerogative e non svilirsi in interventi parziali – deve anche sapersi porre come Educazione Assistita con gli Animali. A tutte le età e in tutti i luoghi, nella prospettiva *lifelong e lifewide* già delineata ufficialmente nei documenti relativi all'educazione per il XXI secolo (Delors 1997).

4. Le relazioni interspecifiche tra sviluppo personale, sviluppo sostenibile ed educazione alla politica

Al di là delle questioni teoretiche – utili a capire quale posto assegnare all'Educazione Assistita con gli Animali nel panorama pedagogico attuale – le preoccupazioni pratiche alle quali la contemporaneità richiama trovano risposta nel riconoscimento delle relazioni interspecifiche come tassello fondamentale dello sviluppo personale e insostituibile garanzia di sviluppo sostenibile.

Nel primo caso si fa riferimento a ciò che le relazioni con le altre specie assicurano all'uomo in termini di crescita e di stimoli al miglioramento personale, argomento sul quale diversi Autori

hanno offerto il proprio peculiare contributo; nel secondo, all'importanza della presenza degli altri (animali e vegetali) perché lo sviluppo sia autentico, durevole e generatore di futuro per tutti, anche qui con generose prese di posizione di diversi esponenti della comunità scientifica internazionale.

A proposito del contributo delle altre specie al perfezionamento continuo dell'uomo è necessario sottolineare per l'ultima volta – soprattutto per ciò che riguarda lo specifico rapporto con gli animali – che la diversità esistente tra noi e gli altri delinea uno spazio bianco di vitale importanza per una crescita personale di adeguato respiro. Uno spazio bianco nel quale si iscrive quella straordinaria opzione educativa data dalla relazione con il creato che – come ricorda Raffaele Mantegazza – può davvero fare tanto perché l'uomo affini il proprio modo di stare al mondo: può insegnare a ridefinire i propri ritmi e i propri tempi su quelli dell'animale, come nel caso del cane; può mostrare quanto sia importante, per relazioni felici, saper mettere da parte il proprio protagonismo e farsi testimoni di amore non invasivo, come nel caso dei gatti; può ricordare come conoscersi significhi cambiare insieme e cambiare insieme significhi poter collaborare proficuamente con gli altri, come nel caso del cavallo; può abilitare all'esercizio della tenerezza e al contatto dolce con le cose, dove delicatezza e decisione devono bilanciarsi sapientemente, come nel caso dei conigli e dei pulcini; può mettere in guardia dagli equivoci del dominio e della deriva antropocentrica del considerare gli altri solo come risorsa da sfruttare, come nel caso del bove e dell'asino (Mantegazza 2002).

Indipendentemente dalla specie coinvolta, diverse sono le situazioni che possono venirsi a creare tra uomini e animali e che possono incidere positivamente sul percorso educativo dell'uomo.

Innanzitutto, *stare con gli animali* offre l'opportunità di pensare al mondo non più come oggetto, ma come luogo pieno di splendore e di dignità, insegnando a vedere nel volto degli animali e nel loro linguaggio una sorgente infinita di senso e di comunicazione:

«Ma per far questo è evidente che dobbiamo ripensare al nostro modo di porci, alla considerazione che abbiamo di noi stessi; dobbiamo quindi ammettere e riscoprire l'essere umano come grazia, come amore, come tenerezza. Grazia, amore, tenerezza sono le tre grandi aperture. Abitare nel mondo con grazia, amore e tenerezza significa prepararci ad accogliere con una intimità che non nasconde le differenze e in cui ci sia condivisione» (Valle 2004: 89).

Prendersi cura degli animali, dar loro da mangiare, occuparsi dei loro bisogni rappresentano altre esperienze non banali nell'interminabile percorso di apprendistato umano, importanti soprattutto a sottolineare che non esistiamo solo noi al mondo e che – nel bene e nel male – ci sono diverse situazioni da considerare nel momento in cui si operano delle scelte o semplicemente ci si ferma a riflettere sulla propria vita. Addirittura c'è chi sottolinea come l'allevare gli animali, il dar loro da mangiare, sia un fenomeno strettamente collegato, da un lato, al processo stesso di

ominizzazione (cioè al divenire ed essere uomini), dall'altro alla possibilità che abbiamo di conoscere meglio noi stessi come specie e soprattutto come società (Ballarini 1998: 16). Ragion per cui assume rilevanza del tutto particolare il nesso tra questione animale e questione educativa, come vedremo anche in seguito (Ballarini 1998: 172-173).

Giocare con gli animali, infine, offre l'opportunità non soltanto di potenziare l'allenamento fisico e mentale dei soggetti coinvolti – sia umani che non umani – ma soprattutto di sollecitare potenzialità relazionali generalmente inesprese dai partecipanti. Lavorare sulla capacità che questi ultimi hanno di uscire dagli schemi, di accogliere gli imprevisti come spiazamenti creativi, di considerare il mondo da diversi punti di vista, di cogliere il positivo anche in situazioni di difficoltà, di sperimentare la comunicazione in modo divertente, di conoscere e gestire le proprie emozioni, sono tutti obiettivi profondamente connessi al gioco in sé (Terzi 2006) che, tuttavia, nell'ambito delle relazioni interspecifiche e delle situazioni di gruppo assumono ancor più rilevanza agli occhi di un educatore. Ovviamente non ci si riferisce tanto ai giochi di abilità connotati in senso competitivo – i cui rischi devono essere attentamente considerati, senza perciò misconoscere potenzialità spendibili in altri ambiti specifici – quanto a quelle attività non competitive che risulta utile proporre ai singoli e ai gruppi in presenza di animali.

A prescindere dalla specifica cornice di contenuto, comunque, le diverse situazioni evocate sinora e le molte altre possibili quando a incontrarsi sono uomini e animali concorrono all'espressione di quella che può essere definita democraticità personale, vera e propria caratteristica fondativa della persona. Ma non solo. Forniscono appagamento concreto a molti bisogni dei quali difficilmente ci si può dimenticare in qualsivoglia rapporto educativamente connotato.

Lino Cavedon sottolinea che «il rapporto tra bambino e animale è un rapporto che dà al bambino dei modelli di crescita, dei sistemi di sviluppo, dei sistemi relazionali presumibilmente più coinvolgenti e quindi più facili da metabolizzare». E, con riferimento agli adulti e alle persone in difficoltà in genere, aggiunge che l'animale può essere una vera e propria risorsa per restituire ariosità e vita a molti percorsi esistenziali compromessi (Cavedon 2017: 28-29).

Roberto Marchesini aggiunge che, nella relazione con gli animali, si rendono disponibili per il soggetto dei campi di espressione e dei contributi al cambiamento fondamentali in ogni percorso di crescita:

«La referenza svolge una funzione espressiva, ossia dà al soggetto un campo dove egli può esprimere alcune parti di sé, e una funzione formativa, ovvero dà dei contributi di indirizzo di cambiamento. Rispetto alla funzione espressiva possiamo dire che la soggettività non si esprime

come carattere assoluto e autocentrato ma declina la propria espressività a seconda delle caratteristiche di campo che il referente le mette a disposizione. Rispetto alla funzione formativa diremo che la soggettività non realizza le proprie caratteristiche biografiche in autarchia e non è in grado di compiere processi di cambiamento senza contributi esterni» (Marchesini - Corona 2007: 32).

Nello specifico dei caratteri che la referenza interspecifica può assumere nell'indurre espressività e cambiamento, lo stesso Marchesini riconosce agli animali la possibilità di porsi rispetto alla persona come:

«a) un “faro”, ossia una struttura orientativa o progettuale capace di indicare la direzione complessiva, l'ordine di importanza del percorso o semplicemente di confermare il percorso intrapreso; b) una “base sicura”, ossia un “aiuto” o un “sostegno” quando ci si trova in difficoltà, un luogo di conforto o di sicurezza che rafforza la centrifugazione di cambiamento; c) un elemento di indirizzo, capace cioè di inquadrare il processo di cambiamento definendo degli step di cambiamento e delle coordinate direzionali attraverso incentivi e inibizioni; d) un “elemento accreditativo”, capace di riconoscerci e di riconoscere il nostro valore, di farci cioè sentire importanti e presenti in un contesto spazio-temporale e di implementare dei processi di autoefficacia; e) un “modello”, ovvero un punto di riferimento capace di fungere da vocabolario di stili, risposte, strategie, ecc., nella traduzione di modi acquisibili o traslabili nella propria vita, oppure da ispiratore nell'offrire idee su come riposizionare la propria esistenza» (Marchesini – Corona 2007: 32-33).

E ancora, sempre l'animale può rappresentare:

«f) un “luogo di scacco”, capace di suscitare domande, creare contesti di problematicità, mettere sotto critica lo stato della persona, dare una nuova prospettiva sul mondo, sollecitare la riflessione e la ricerca di risposte; g) un “alleato”, che permette di sperimentare nuove dimensioni del Sé attraverso partnership, complementarità, collaborazioni, emergenze di nuovi caratteri-qualità esito della performatività di coppia o della struttura ibridativa; h) un “luogo di contagio”, capace di modificare gli assetti motivazionali, emozionali e cognitivi della persona, ovvero in grado di favorire il superamento di precisi quadri disposizionali della persona attraverso un'influenza diretta, osmotica o semplicemente suscitando certe disposizioni; i) un “promotore”, ossia un volano in grado di rafforzare certe disposizioni e di implementare processi di crescita e sviluppo su determinati contesti motivazionali, espressivi, performativi, relazionali» (Marchesini – Corona 2007: 32-33).

Passando alla seconda questione meritevole di interesse per il procedure delle argomentazioni qui proposte – vale a dire quella relativa all'importanza degli animali e dei vegetali per la sostenibilità dello sviluppo di cui l'uomo è uno dei protagonisti – bisogna fare attenzione perché l'individualismo attuale rende fin troppo facile travisare gli inviti all'autorealizzazione personale, creando uno iato incolmabile tra l'io e la realtà esterna:

«In particolare, focalizzare la finalità ontologica del soggetto nella sua affermazione sulla realtà esterna significa deprimere tutte le disposizioni coniugative della persona. Investire solamente sulla sfera individuale vuol dire rafforzare le componenti predatorie del soggetto, sia che si manifestino in senso edonistico, sia che prendano la strada dell'affermazione personale. Oggi l'educazione mira a formare un superuomo in continua lotta con la realtà esterna, è formazione alla competitività. La comune discrasia che si osserva tra il pullulare di messaggi ecologisti e il persistere di comportamenti antiecológicos nasce proprio dalla ambivalenza dell'educazione odierna che a parole esalta il rispetto, ma in sostanza presenta solo l'opzione della lotta spietata» (Marchesini 1996a: 38).

Il coinvolgimento degli animali e degli altri esseri viventi nei percorsi educativi rivolti alla totalità della popolazione – secondo le linee di principio finora illustrate – assicura dunque all'educazione dell'uomo di non scadere in forme di avvilita subalternità rispetto ad altro.

Il riferimento è al rischio che l'educazione, continuando a sacrificare gli altri esseri viventi sull'altare dell'autorealizzazione personale, finisca con l'essere schiava di interessi economici e politici secondo la fenomenologia ben descritta negli anni da Piero Bertolini e dal suo gruppo di lavoro⁵.

Sottolineare a livello teorico e pratico che non vi può essere autentica educazione dell'uomo senza che l'uomo stesso coltivi la capacità di relazionarsi con gli altri con sincera apertura e profondo rispetto, in tutti i luoghi e in tutte le fasi della vita, invece, significa garantire il benessere delle future generazioni e, con esso, la prospettiva di uno sviluppo sostenibile. Non solo. Significa anche lavorare perché dall'universo culturale non scompaiano voci e prospettive di fondamentale importanza per un integrato rapporto con l'ambiente.

Significativo a questo riguardo è quanto ricorda Luigina Mortari:

⁵ Si faccia riferimento all'ampia letteratura e al vivace movimento di pensiero prodotto dal Centro Studi Encyclopaideia (si veda ad esempio il sito <https://encp.unibo.it>; per un approfondimento e una bibliografia aggiornata su Bertolini si può consultare Tarozzi 2006; 2016). Sui rischi di un'educazione subalterna rispetto ad altro, si veda Bertolini (2003b).

«C'è tutta una cultura, non egemone se non addirittura marginalizzata e a rischio di estinzione, che sa stabilire un rapporto non riduttivo con le cose del mondo, perché non costretta entro la prospettiva monologica dell'economia di mercato che vede nelle cose solo ciò che produce l'energia richiesta dal mondo della produzione; è la cultura di quelle popolazioni che nell'albero sanno vedere qualcosa in più della biomassa disponibile ad essere trasformata in carta» (Mortari 2004: 106).

A ben vedere, bisogna riferirsi a questa cultura per un rapporto con gli animali e con i vegetali non strumentale, educativo, umanizzante, profondamente radicato in un'idea di economia come produzione per la sussistenza e per la soddisfazione dei bisogni (Shiva 1990).

Rendere credibile la prospettiva dello sviluppo sostenibile impone di mettere mano innanzitutto alla revisione dei presupposti etici che governano il nostro agire secondo quell'indirizzo di ricerca definito «environmental ethics», la cui specificità consiste nell'occuparsi di relazioni morali fra gli esseri umani e il mondo naturale (Shader – Frechette 1993; Taylor 1989). Così come permette di dare finalmente adeguato risalto al contributo pionieristico offerto da Aldo Leopold nell'ambito dell'etica ambientale (land ethic), laddove si sostiene – in virtù del concetto di unità sistemica della vita, per cui non esiste una comunità umana scissa dal resto, ma un'unica comunità terrestre in cui le acque, le piante e gli animali sono uniti in un'unica rete di vita e attingono a un'unica sorgente vitale – che tutti gli esseri viventi hanno diritto ad essere preservati nel momento in cui si accede alle risorse naturali (Leopold 1970).

Parlare di sviluppo sostenibile vuol dire imparare che nei confronti del mondo della vita noi non abbiamo solo diritti d'uso ma anche doveri morali, il che diviene possibile solo se si inizia a pensare che gli enti posseggono un tipo di valore che non è deciso dalla logica di mercato, ma appartiene costitutivamente al loro essere (Taylor 1989).

E se davvero è sostenibile quello sviluppo che soddisfa i bisogni delle generazioni presenti senza compromettere la possibilità che le generazioni future facciano lo stesso – secondo la celebre definizione data nel Rapporto Brundtland (1987) – ha ragione Massimiliano Tarozzi ad abbinare strategicamente l'aggettivo sostenibile al termine educazione:

«Un'educazione che si definisce “sostenibile” non rifugge la questione dell'incontro delle diversità, degli effetti della globalizzazione sulla cultura e sui modi per trasmetterla alle future generazioni, sulle tematiche della cittadinanza globale, sui modi per colmare le nuove disuguaglianze e per non tornare ad approfondire le vecchie. Insomma un'educazione perché sia sostenibile non può evitare il confronto con il piano della politica, soprattutto quella declinata

sul piano globale, coerentemente ai nuovi scenari economici, sociali, culturali» (Tarozzi 2003: 243).

Quest'ultima sottolineatura – in anni di analfabetismo etico, estetico, sociale e civile, nei quali si avverte sempre più chiara l'urgenza di educare alla politica – fa capire quanto l'educazione all'alterità sia importante per difendere la democrazia dagli attacchi esterni di stampo populista e dall'erosione interna dovuta al consumismo e alle sue pretese di farsi regolatore universale delle condotte umane.

È bene ricordare a tal proposito, infatti, che la democrazia – bene da tutelare senza paura e prospettiva da vivificare senza sosta – non vive se ad animarla non sono i cittadini, se non vi sono spinte dal basso. Urgono pertanto interventi significativi di rivitalizzazione delle dinamiche rappresentative e partecipative che non possono non fondarsi sul restituire all'uomo il vero senso delle cose e delle sue varie forme di impegno socio-politico.

Abilitare il cittadino a sentirsi parte di un tutto per prendere parte alla costruzione del bene comune vuol dire, in questo senso, non lasciarsi sfuggire nessuna opportunità per implementare quelle competenze di cittadinanza che la stessa Unione Europea riconosce come tassello fondamentale nell'apertura progettuale al futuro. Competenze di cittadinanza che necessariamente passano dal restituire all'uomo tutte le possibilità insite nella sua natura di essere aperto al dialogo e al confronto costruttivo con gli altri, con tutti gli altri, eterospecifici compresi.

Coinvolgere gli animali nell'educazione alla politica e alla cittadinanza – valorizzandoli, come si è visto finora, quale parte attiva nello stimolare le capacità cognitive, affettive, lavorative, etiche e sociali di ognuno – può diventare assai rilevante nel contrastare la cultura del giorno dopo giorno, dell'indifferenza e del disimpegno, offrendo un ausilio fondamentale per sostenere la predisposizione umana a costruire rapporti vivibili in termini di appagante reciprocità nel pubblico e nel privato. Non solo nell'esercizio della nobile arte del governare, dunque, ma anche nel più semplice tentativo di vivere bene nelle diverse configurazioni socio-territoriali di cui si è parte.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Acone, Giuseppe. 2004. *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia

Bauman, Zygmunt. 2017. *Paura liquida*. Roma-Bari

Bellingreri, Antonio. 2013. *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*. Trapani

- Bellingreri, Antonio. 2015. *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano
- Bellingreri, Antonio. 2019. *La consegna*. Brescia
- Bellingreri, Antonio – Tognon Giuseppe (cur.). 2021. *Della persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche*. Brescia
- Benedetto XVI. 2007. *Spe Salvi*. Città del Vaticano
- Bertolini, Piero. 2003. *Educazione e politica*. Milano
- Bertolini, Piero. 2005. *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino
- Broccoli, Amelia. 2021. *Dialogare*. Brescia
- Buber, Martin. 1958. *Il principio dialogico*. Milano
- Buber, Martin. 1993. *Il principio dialogico ed altri saggi*. Milano
- Cambi, Franco. 2006. *Incontro e dialogo. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma
- Campanini, Giorgio. 1987. *Personalismo e democrazia*. Bologna
- Cassano, Franco. 2004. *Homo civicus. La ragionevole follia dei beni comuni*. Bari
- Censis. 2022. *56° Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2022*. Milano
- Chionna, Angela. 2001. *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*. Brescia
- Elia, Giuseppe (cur.). 2006. *Le forme dell'educazione*. Bari
- Elia, Giuseppe (cur.). 2014. *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano
- Felini, Damiano. 2020. *Teorie dell'educazione. Un'introduzione*. Roma
- Flores D'Arcais, Giuseppe. 1987. *Le "ragioni" di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia
- Flores D'Arcais, Giuseppe. 1992. *Persona*, in Flores D'Arcais, Giuseppe (cur.). *Nuovo dizionario di pedagogia*. Cinisello Balsamo
- Flores D'Arcais, Giuseppe. 1993. *Contributi ad una pedagogia della persona*. Pisa
- Gadamer, Hans-Georg. 1983. *Verità e metodo*. Milano
- Galimberti, Umberto. 2007. *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano
- Guardini, Romano. 1987. *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia
- Milan, Giuseppe. 2008. *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma

- Mounier, Emmanuel. 1975. *Manifesto al servizio del personalismo*. Bari
- Recalcati, Massimo. 2022. *L'evaporazione della politica*. La Repubblica del 28.09.2022
- Rosa, Hartmut. 2015. *Accelerazione e alienazione*. Torino
- Rossi, Bruno. 1992. *Intersoggettività e educazione. Dalla comunicazione interpersonale alla relazione educativa*. Brescia
- Rossi, Bruno. 2003. *Il sé e l'altro. Per una pedagogia dell'incontro*. Brescia
- Rossi, Bruno. 2015. *Pedagogia dell'arte di vivere. Intelligenze per una vita felice*. Brescia
- Rossi, Bruno. 2017. *Educare all'ammirazione. Di sé, dell'altro, della Terra*. Lecce
- Rubini, Antonia (cur.). 2013. *Educare i giovani alla responsabilità. La politica come partecipazione*. Milano
- Salmeri, Stefano. 2003. *I percorsi della differenza: ermeneutica e pedagogia*. Acireale-Roma
- Salmeri, Stefano. 2015. *Educazione, cittadinanza e "nuova paideia"*. Pisa
- Santelli Beccegato, Luisa. 1998. *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*. Brescia
- Santelli Beccegato, Luisa. 2001. *Pedagogia sociale*. Brescia
- Santelli Beccegato, Luisa. 2006. *Educazione alla politica nelle società complesse. Considerazioni neo-personalistiche*, in Tarozzi, Massimiliano (cur.). *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*. Bologna
- Sartori, Giovanni. 2006. *Democrazia. Cosa è*. Milano
- Sirignano, Fabrizio Manuel. 2020. *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano
- Stefanini, Luigi. 1979. *Personalismo sociale*. Roma
- Viola, Francesco. 1999. *Identità e comunità. Il senso morale della politica*. Milano
- Violante, Luciano – Buttafuoco, Pierangelo – Mannese, Emiliana (cur.). 2021. *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce
- Zagrebelsky, Gustavo. 1995. *Il "Crucifige!" e la democrazia*. Torino
- Zambrano, Maria. 2000. *Persona e democrazia. La storia sacrificale*. Milano