



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI DI BARI  
ALDO MORO



DIPARTIMENTO JONICO IN SISTEMI  
GIURIDICI ED ECONOMICI DEL MEDITERRANEO  
SOCIETÀ, AMBIENTE, CULTURE  
IONIAN DEPARTMENT OF LAW, ECONOMICS  
AND ENVIRONMENT

25  
2023

# QUADERNI DEL DIPARTIMENTO JONICO

SUD E MEDITERRANEO  
LINGUAGGI, SAPERI, CULTURE

a cura di Adriana Schiedi



EDJ ZIONI  
SGE

ISBN: 9788894665154

DIRETTORE DEL DIPARTIMENTO

Paolo Pardolesi

DIRETTORE DEI QUADERNI

Bruno Notarnicola

COMITATO DIRETTIVO

Vincenzo Pacelli, Adriana Schiedi, Laura Tafaro

COMITATO SCIENTIFICO

Ivan Fortunato, Giuseppe Losappio, Maria Claudia Lucchetti  
Francesca Pampurini, Angelica Riccardi, Bronislaw Sitek  
Andrea Venturelli, Giuseppe Losappio, Angelica Riccardi

COMITATO EDITORIALE

Rossella Leopizzi (Coordinatrice), Barbara Borrillo,  
Rosa Di Capua, Barbara Mele, Lorenzo Pulito

COMITATO DI REDAZIONE

Maria Di Maggio, Francesco Guastamacchia, Daniele Locascio  
Pamela Pastore, Melania Povia, Gianluca Ruggiero



25  
2023 QUADERNI  
DEL DIPARTIMENTO JONICO

SUD E MEDITERRANEO  
LINGUAGGI, SAPERI, CULTURE

a cura di Adriana Schiedi



L'editore "Dipartimento Jonico in Sistemi giuridici ed economici del Mediterraneo: società, ambiente, culture" dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" ha chiuso il volume, composto da 247 pagine, il 30 dicembre 2023.

Il testo è disponibile *open source* sul sito  
<https://www.uniba.it/it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici/edizioni-digitali/i-quaderni/quaderni-2023/quaderni-2023>.

ISBN: 9788894665154



REGOLAMENTO DELLE PUBBLICAZIONI DEL DIPARTIMENTO JONICO IN  
SISTEMI GIURIDICI ED ECONOMICI DEL MEDITERRANEO:  
SOCIETÀ, AMBIENTE, CULTURE – EDJSGE

**Art. 1. Collane di pubblicazioni del Dipartimento Jonico**

Il Dipartimento Jonico in Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo: società, ambiente, culture dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro ha tre distinte collane:

- **Collana del Dipartimento Jonico** (d'ora in poi Collana Cartacea), cartacea, affidata alla pubblicazione di una Casa Editrice individuata con Bando del Dipartimento, ospita lavori monografici, atti congressuali, volumi collettanei.
- **Annali del Dipartimento Jonico**, collana di volumi pubblicata on line dal 2013 sul sito <https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici>, ospita saggi, ricerche, brevi interventi e recensioni collegati alle attività scientifiche del Dipartimento Jonico. Gli Annali del Dipartimento Jonico hanno cadenza annuale.
- **Quaderni del Dipartimento Jonico**, collana di volumi pubblicata on line sul sito <https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici>, ospita lavori monografici, atti congressuali, volumi collettanei monotematici.

**Art. 2. Coordinamento delle Collane del Dipartimento Jonico**

È istituito un Coordinamento delle Collane del Dipartimento Jonico formato dai Direttori delle tre collane che dura in carica per un triennio.

Il Coordinamento è diretto dal Direttore del Dipartimento in qualità di Direttore della Collana cartacea, ed è convocato, secondo le necessità, anche su richiesta dei Direttori delle Collane. La riunione del Coordinamento a discrezione del Coordinatore può essere allargata anche ai componenti dei Comitati Direttivi delle tre collane dipartimentali.

Il Coordinamento approva o rigetta le proposte di pubblicazione dei volumi delle Collane, dopo l'espletamento delle procedure di referaggio da parte dei Direttori e dei Comitati Direttivi. In caso di referaggi con esito contrastante, il Coordinamento decide sulla pubblicazione del contributo, sentito il parere del Comitato Direttivo della collana interessata. Il Coordinamento provvede alla formazione dei Comitati scientifici e dei Comitati Direttivi secondo le modalità stabilite dagli articoli successivi.

**Art. 3. Direttori delle Collane**

La Collana Cartacea è diretta d'ufficio dal Direttore del Dipartimento Jonico che può nominare uno o più condirettori scelti tra i membri del Consiglio di Dipartimento che siano in possesso degli stessi requisiti di seguito elencati per i Direttori degli Annali e i dei Quaderni.

Il/i Direttore/i degli Annali del Dipartimento Jonico è/sono eletto/i dal Consiglio di Dipartimento.

Il/i Direttore/i dei Quaderni del Dipartimento Jonico è/sono eletto/i dal Consiglio di Dipartimento.

L'accesso alle cariche di Direttore degli Annali e dei Quaderni è riservato ai docenti in servizio presso il Dipartimento Jonico ed in possesso dei seguenti requisiti:

- professori ordinari in possesso delle medie ASN richieste per la partecipazione alle commissioni per le abilitazioni nazionali;

- professori associati in possesso delle mediane ASN per il ruolo di professore ordinario;
- RTI in possesso dell'abilitazione per la II o la I fascia, in possesso delle mediane ASN per partecipare alle abilitazioni per la II fascia;
- RTB in possesso di abilitazione alla II o alla I fascia.

I Direttori ricevono le istanze di pubblicazione secondo le modalità prescritte dagli articoli seguenti, valutano preliminarmente la scientificità della proposta tenendo conto del *curriculum* del proponente e dei contenuti del lavoro e procedono, nel caso di valutazione positiva, ad avviare le procedure di referaggio.

I Direttori presiedono i lavori dei Comitati Scientifici e Direttivi e relazionano periodicamente al Coordinamento.

I Direttori curano che si mantenga l'anonimato dei revisori, conservano tutti gli atti delle procedure di referaggio, informano sull'esito delle stesse gli autori invitandoli, ove richiesto, ad apportare modifiche/integrazioni, decidono, d'intesa con il Coordinamento, la pubblicazione o meno in caso di pareri contrastanti dei *referees*.

#### **Art. 4. Comitati scientifici**

Ogni collana ha un proprio Comitato Scientifico composto dai professori ordinari e associati del Dipartimento Jonico.

Il Consiglio di Dipartimento può deliberare l'inserimento nel Comitato Scientifico di studiosi italiani o esteri non appartenenti al Dipartimento Jonico.

#### **Art. 5. Comitati Direttivi**

Ciascuna delle tre Collane ha un Comitato Direttivo formato da professori e ricercatori, afferenti al Dipartimento Jonico, in possesso, per il rispettivo settore disciplinare, delle mediane richieste dall'ASN per il ruolo successivo a quello ricoperto o, se ordinari, per la carica di commissario alle abilitazioni nazionali.

A seguito di invito del Coordinatore delle Collane del Dipartimento Jonico gli interessati presenteranno istanza scritta al Coordinamento che, in base alle indicazioni del Consiglio di Dipartimento, provvederà alla scelta dei componenti e alla loro distribuzione nei tre Comitati Direttivi.

I Comitati Direttivi collaborano con il Direttore in tutte le funzioni indicate nell'art. 3 ed esprimono al Coordinamento il parere sulla pubblicazione nella loro Collana di contributi che hanno avuto referaggi con esiti contrastanti.

#### **Art. 6. Comitato di Redazione**

Le tre Collane sono dotate di un Comitato di Redazione unico, composto da ricercatori, dottori di ricerca e dottorandi, afferenti al Dipartimento Jonico e individuati dai Comitati Direttivi, che, sotto la direzione di un Responsabile di Redazione (professore ordinario, associato o ricercatore), nominato dal Coordinamento delle Collane del Dipartimento Jonico, cura la fase di *editing* successiva all'espletamento positivo della procedura di referaggio.

#### **Art. 7. Procedura di referaggio**

Tutte le Collane del Dipartimento Jonico adottano il sistema di revisione tra pari (*peer review*) con le valutazioni affidate a due esperti della disciplina cui attiene la pubblicazione individuati

all'interno dei Comitati Scientifici o Direttivi, oppure, ove ritenuto necessario, all'esterno dei predetti Comitati.

La procedura di referaggio è curata dal Direttore della Collana con l'ausilio dei rispettivi Comitati Direttivi.

### **Art. 8. Proposta di pubblicazione**

La proposta di pubblicazione deve essere indirizzata al Direttore della Collana su modulo scaricabile dal sito <https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici/edizioni-digitali> nel quale il proponente dovrà indicare le proprie generalità e sottoscrivere le liberatorie per il trattamento dei dati personali e per l'eventuale circolazione e pubblicazione on-line o cartacea del lavoro.

Se il proponente è uno studioso "non strutturato" presso una università o centro di ricerca italiano o estero, la proposta di pubblicazione dovrà essere accompagnata da una lettera di presentazione del lavoro da parte di un professore ordinario della disciplina cui attiene la pubblicazione proposta. Alla proposta di pubblicazione il proponente deve allegare il proprio *curriculum vitae et studiorum* (ovvero rinviare a quello già consegnato in occasione di una precedente pubblicazione) e il file del lavoro in due formati, word e pdf.

Per la pubblicazione sulla Collana Cartacea, il proponente dovrà indicare i fondi cui attingere per le spese editoriali.

Le proposte di pubblicazione dovranno attenersi scrupolosamente ai criteri editoriali pubblicati sul sito <https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici/edizioni-digitali>. Nel caso di non corrispondenza, o di corrispondenza parziale, il Responsabile di Redazione, coadiuvato dal Comitato di Redazione, invierà agli autori le indicazioni cui attenersi per la fase di *editing*.

Nel caso siano previste scadenze, pubblicate sul sito, la proposta dovrà pervenire tassativamente entro la data indicata, pena la non ammissibilità della stessa.

## INDICE

GLI AUTORI	1
ADRIANA SCHIEDI <i>Prefazione</i>	3
NICO ABENE, ANNA TATARANNI, PIERLUCA TURNONE <i>Paradigmi formativi dell' homo mediterraneus</i>	6
ANNALISA BITETTO <i>Fighting Mediterranean illegal recruitment: how to ensure inclusion?</i>	17
GABRIELLA CAPOZZA <i>Mediterraneo e linguaggi letterario-teatrali, dall' antichità alla contemporaneità, per nuove forme di identità culturale</i>	36
ANNALISA CIVITA <i>Il mar Mediterraneo: un ponte di incontro e scontro tra culture</i>	48
GABRIELLA FICOCELLI <i>Il Comune di Taranto partner del progetto "M.E.D.I.A.T.I.O.N." (Horizon Europe Seeds)</i>	55
IVAN FORTUNATO <i>Sud e Mediterraneo: uma (geo)pedagogia da paisagem do centro histórico de Taranto em cinco lições</i>	61

MARIANNA BIANCA GALANTUCCI	
<i>Quale tutela per i migranti forzati ambientali? Le sfide poste al sistema di protezione internazionale dall'attuale crisi climatica</i>	79
ROSATILDE MARGIOTTA	
<i>Donne migranti si raccontano. La narrazione di sé come formazione</i>	89
PATRIZIA MONTEFUSCO	
<i>Il primo libro dell'Eneide: un esempio di accoglienza e integrazione</i>	102
FEDERICA MONTELEONE	
<i>Mediterraneo: paradigmi storici per una cultura dell'accoglienza</i>	117
MARC ORTOLANI	
<i>L'intégration des migrants à Nice durant la Révolution française (1789-1792)</i>	136
RICCARDO PAGANO	
<i>Il Sud e il Mediterraneo: un continuum</i>	149
RÉMI PELLET	
<i>Les sociétés européennes doivent être « inclusives » mais l'hospitalité ne peut y être « inconditionnelle ». Réflexions juridiques sur les thèses de Jacques Derrida</i>	157
MARIANNA PIGNATA	
<i>Una tragedia dimenticata dell'emigrazione italiana: l'ultimo viaggio dell'utopia tra speranze infrante e diritti negati</i>	169
FILOMENA PISCONTI	
<i>La vicenda Riace e la criminalizzazione della solidarietà. Storia di un modello di cultura delle diversità</i>	178
MARCO SAMMARCO	
<i>Cultura mediterranea, salute globale, psico-fisio-pedagogia e sport</i>	189

LUIGI SANTILIO	
<i>Inclusione e sport: le esperienze del Centro di Medicina dello Sport a Taranto</i>	206
ADRIANA SCHIEDI	
<i>L'odissea dei Migranti nel Mediterraneo sul valore pedagogico dell'autoetnografia</i>	212
PAOLO STEFANI	
<i>Il diritto interculturale come strategia di composizione dei conflitti religiosi e culturali nel Mediterraneo</i>	223
GIORGIA TURNONE	
<i>Educazione 4.0: sguardi incrociati tra pedagogia, digitalizzazione e intercultura</i>	232
STEFANO VINCI	
<i>Pace, integrazione e conflitti interni in Colombia. Appunti su una esperienza accademica a Santiago de Cali</i>	241

## GLI AUTORI

NICO ABENE – *Ricercatore a tempo determinato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

ANNA BITETTO – *Ricercatrice a tempo determinato di Diritto privato comparato, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

GABRIELLA CAPOZZA – *Ricercatrice a tempo determinato di Letteratura italiana, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

ANNA CIVITA – *Professoressa associata di Sociologia generale, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

GABRIELLA FICOCELLI – *Assessora pro tempore ai Servizi Sociali e all’Integrazione del Comune di Taranto*

IVAN FORTUNATO – *Professor em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), câmpus de Itapetininga (San Paolo, Brasile)*

MARIANNA BIANCA GALANTUCCI – *Dottoranda di ricerca in “Diritti, economie e culture del Mediterraneo”, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

ROSATILDE MARGIOTTA – *Dottoressa di ricerca in “Diritti, economie e culture del Mediterraneo”, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

PATRIZIA MONTEFUSCO – *Professoressa aggregata di Lessico giuridico e civiltà latina, Università degli studi di Bari “Aldo Moro”*

FEDERICA MONTELEONE – *Professoressa aggregata di Storia medievale e di Esegese delle fonti storiche medievali, Università degli studi di Bari “Aldo Moro”*

MARC ORTOLANI – *Professeur des Universités d’Histoire du droit et des institutions, Université de Nice Sophia Antipolis/Université Côte d’Azur (Nizza, Francia)*

RICCARDO PAGANO – *Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

REMI PELLET – *Professeur de Droit à l’Université Paris Cité et à Sciences Po Paris (Parigi, Francia)*

MARIANNA PIGNATA – *Professoressa associata di Storia del diritto medievale e moderno, Università degli Studi della Campania “Luigi Vanvitelli”*

FILOMENA PISCONTI – *Dottoressa di ricerca in “Diritti, economie e culture del Mediterraneo”, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

MARCO SAMMARCO – *Psicologo psicoterapeuta, fondatore dell’Istituto di Tecniche Evolutive della Persona, codirettore scientifico del “Programma di Formazione in Medicina e Psicologia dello Sport”*

LUIGI SANTILIO – *Direttore sanitario Centro di Medicina dello Sport, presidente dell’Associazione Medico Sportiva Dilettantistica di Taranto (AMSD)*

ADRIANA SCHIEDI – *Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

PAOLO STEFANÌ – *Professore associato di Diritto canonico e diritto ecclesiastico, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

ANNA TATARANNI – *Dottoranda di ricerca in “Diritti, economie e culture del Mediterraneo”, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

GIORGIA TURNONE – *Dottoranda di ricerca in “Diritti, economie e culture del Mediterraneo”, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

PIERLUCA TURNONE – *Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

STEFANO VINCI – *Professore associato di Storia del diritto medievale e moderno, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

Nico Abene, Anna Tataranni, Pierluca Turnone

PARADIGMI FORMATIVI  
DELL' *HOMO MEDITERRANEUS*\*

**ABSTRACT**

Il contributo, frutto di una riflessione condivisa, si sofferma in prospettiva diacronica su alcuni dei principali paradigmi formativi che hanno contraddistinto la cultura del Mediterraneo. In tale prospettiva, prende in esame il farsi dell' *homo mediterraneus* secondo le categorie della "scissione" e della "mediazione".

In età contemporanea, P.P. Pasolini individua una educazione alla "diversità" in opposizione all'omologazione imperante nella globalizzazione.

La mediterraneità è inoltre foriera di costanti stimoli che spingono verso progettualità formative; tra queste vi è il progetto DIOGENE 4.0, nell'ottica di un'educazione alla cittadinanza universale e per il rispetto dell'identità/diversità che affonda in una comune radice umana.

This contribution, the result of a shared reflection, dwells in a diachronic perspective on some of the main formative paradigms that have characterised Mediterranean culture. In this light, it examines the making of *homo mediterraneus* according to the categories of "splitting" and "mediation".

In the contemporary age, P.P. Pasolini identifies an education in 'diversity' in opposition to the homologation prevailing in a globalised context. Mediterraneanity is also a harbinger of constant stimuli that drive towards educational projects; among these is the DIOGENE 4.0 one, with a view to education for universal citizenship and the respect for the identity/diversity that has its roots in a common human nature.

**PAROLE CHIAVE**

Mediterraneo – cultura – educazione

Mediterranean – Culture – Education

SOMMARIO: 1. L'uomo mediterraneo e il paradigma educativo dell'ellenismo. – 2. Pasolini e la "pedagogia" del Meridione. – 3. DIOGENE 4.0: un progetto di educazione alla cittadinanza globale nelle scuole del Sud Italia.

1. Dall'uno, i molti; dai molti, nuovamente, l'uno.

La cifra identitaria dell' *homo mediterraneus* (quell'ente, cioè, naturale e culturale, la cui "naturalità" e "culturalità" troverebbero un senso specifico nei caratteri della mediterraneità) sfugge al rigore delle tassonomie, alle classificazioni di sapore

---

\* Saggio sottoposto a revisione secondo il sistema per *peer review*.

Il primo paragrafo è di Pierluca Turnone, il secondo di Nico Abene, il terzo di Anna Tataranni.

etnologico, alla volontà di potenza che si esprime nelle parole e nei concetti. Ente plurale per definizione, capace di sovvertire, a certe condizioni ed entro certi limiti, l'univocità (e l'universalità) dei nominalismi. Non l'“uomo”, dunque, ma le donne e gli uomini d'ogni età, *homines currentes* dai vissuti caleidoscopici, con le proprie storie e lo scorrere dei propri pensieri, non sempre aleatorio e mutevole; talvolta si tratta di convincimenti (e condizionamenti) piantati, radicati, ma destinati a esserlo sempre meno, giacché nel Mediterraneo, a mentovare Franco Cassano, «non si va a cercare la pienezza di un'origine, ma a sperimentare la propria contingenza»<sup>1</sup>.

*Il pensiero meridiano*, manifesto dall'approccio critico-culturale che intesse in profondità la ricerca del sociologo anconetano, richiama le dimensioni della scissione (ovvero della rottura, della *crisi*) e della mediazione (ossia del dialogo, della *contaminazione*). Da un lato, il bisogno di autonomia, «la lacerazione della falsa neutralità» espressa dal *mainstream* culturale dominante (spesso celato, aggiungiamo noi, sotto le vesti di un universalismo pruriginoso, puritano, che si pretende autoevidente); dall'altro, «la difesa della molteplicità e della varietà»<sup>2</sup>, scevra da facili riduzionismi. Sul delicato equilibrio di tale dialettica si gioca il senso dello sguardo meridiano, che nella “frontiera azzurra” del Mediterraneo trova la propria giusta misura; tuttavia, una ricostruzione della misura «può venire, come c'insegna Pier Paolo Pasolini, solo da un grande scossone, da una forza capace di avviare il riequilibrio»<sup>3</sup>.

La validità del discorso ci sembra suffragata dalla sua fondatezza storico-antropologica, che presenta altresì interessanti risvolti formativi; ma qui occorre spiegarsi meglio. Scissione e mediazione, infatti, possono essere assunte come peculiari categorie ermeneutiche, nel tentativo di restituire la complessità delle dinamiche che hanno contrassegnato i grandi momenti della storia mediterranea. Che è la storia della civiltà occidentale, perché anche – seppur non solo – storia della civiltà greca; e tale storia, in termini pedagogici, non può che essere quella della *paideia*.

Alle radici della *paideia* agisce il mito, con i suoi eroi leggendari, le sue stagioni lontane, le sue antiche province: *hic sunt leones*, e sempre qui, auspici i numi tutelari dei padri, si gettano le fondamenta della *polis*, sulle cui esigenze si costruisce il processo formativo dei Greci. L'educazione dell'uomo, «considerato, per la prima volta, nella sua complessiva totalità fatta di *physis*, *thymos*, *psiché* e *nous*, di *eros*, *pathos*, *logos* ed *ethos*»<sup>4</sup>, è in primo luogo educazione del cittadino, dunque educazione politica; la città è orizzonte di senso, unica espressione di una vita buona, piena e integrale. Nel V secolo è Atene, la *polis* per antonomasia, a incarnare al massimo grado l'ideale paideutico, articolandone le forme politiche (spiegate tra il riformismo democratico e il protagonismo pericleo), letterarie (dai grandi tragediografi alla

---

<sup>1</sup> F. Cassano, *Prefazione. Paralleli e meridiani*, in Id., *Il pensiero meridiano*, Laterza, Bari, Roma 2021, p. XXIV.

<sup>2</sup> Ivi, p. VII.

<sup>3</sup> Ivi, p. VIII.

<sup>4</sup> M. Gennari, *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano 2018, p. 188.

commedia aristofanea e alla storiografia tucididea), filosofiche (la sofistica e la lezione socratica, quindi, nel secolo successivo, l'Accademia platonica e il Liceo aristotelico), artistico-architettoniche (l'opera di Fidia, Agoracrito e Alcamene).

Poi, appunto, la scissione, la rottura, la crisi. L'ideale paideutico si trasfigura rapidamente. Ciò accade per ragioni differenti: sul piano dell'evenemenziale, l'epilogo delle guerre peloponnesiache rivela l'irrequietezza, ma anche la debolezza delle città-stato, presto travolte dalle falangi di Filippo il Macedone. Giunge il tempo, dirompente e convulso, dell'epopea alessandrina e tutto cambia, di colpo: alla morte del grande sovrano argeade, l'Ellade si ritrova in un contesto geopolitico profondamente cambiato e assai dilatato, che comprende le vestigia dei dominî del Re dei re, dall'Anatolia occidentale (Frigia, Lidia, Ionia, Caria, Licia, Panfilia, Paflagonia, Cilicia) alla Siria assira, fenicia e aramaica, all'Egitto, all'Asia centrale e alla valle dell'Indo (Sogdiana, Battriana, Aracosia, Gedrosia). La frantumazione dell'Impero, conseguente alle guerre dei diadochi, trascina il quadrante est del Mediterraneo in un vortice continuo di violenze, tumulti e sopraffazioni, che muta in profondità l'assetto socio-economico del mondo antico: l'ellenismo si apre così, nel segno dell'«incertezza», dell'«instabilità» e della «precarietà», con rilevanti «ripercussioni sull'uomo e sul suo delicato processo formativo»<sup>5</sup>. Sul piano culturale, accanto al platonismo, all'aristotelismo e ai diversi socratismi, fioriscono nuovi indirizzi speculativi, che sottopongono a una critica serrata il valore dell'educazione dei padri, in favore di un rapporto nuovo, più immediato e autentico, con la realtà: già all'altezza del IV secolo, Antistene è tra i primi, insieme a Diogene il Cinico (suo probabile discepolo), a denunciare le ombre della città antica, che con le sue artificiose illusioni vincola e distoglie l'uomo dalla realizzazione della propria natura («vorrei essere pazzo», diceva, «piuttosto che godere», perché i beni transeunti distolgono dall'esercizio della virtù). Più radicali ancora le implicazioni pedagogiche dello scetticismo, che costituirà l'orientamento fondamentale della media e della nuova Accademia, oltre che della scuola pirroniana: il rifiuto di ogni dottrina, unico frutto di una seria indagine teoretica, comporta di necessità il silenzio (*aphasia*), l'inerzia (*apraxia*) e, in ultima analisi, un'astrale imperturbabilità nei riguardi delle cose del mondo (*ataraxia*). In un'epoca che vede il cittadino mutarsi in suddito, viene meno il senso civile della *paideia*, come dimostra pure l'etica epicurea, centrata sul criterio del piacere come annientamento del dolore: «anziché la città un semplice giardino. Piuttosto che la musica il silenzio. Prima dell'armonia l'eudemonia. Invece dell'arte la natura. Rimane tuttavia la *phronesis*, sebbene questa forma di saggezza sia intesa come la felicità del vivere liberati da brame e paure che la ricchezza e il potere portano con sé»<sup>6</sup>. Anche la pedagogia della *Stoà*, di segno diametralmente opposto, contribuisce a determinare l'entità della rottura con il passato: l'adesione alla ragione universale che a tutto presiede, espressione di un ordine perfetto, immutabile e in sé

---

<sup>5</sup> Ivi, p. 195.

<sup>6</sup> Ivi, p. 182.

necessario, è auspicabile per ciascun essere umano, chiamato dal destino (*eimarméne*) a essere un virtuoso *cosmopolita*, senza che le appartenenze etniche e le distinzioni sociali possano giocare alcun ruolo.

Tuttavia, non s'intenderebbe il significato educativo dell'ellenismo ponendo l'accento esclusivamente sulle figurazioni della crisi. Nei tre secoli antecedenti la nascita di Cristo, la forza costitutiva della *paideia* non viene meno all'improvviso, ma s'incanala lungo un dedalo di sentieri inediti e talvolta inaspettati: giova infatti ricordare, come fa Mario Gennari, che Johann Gustav Droysen, lo studioso pomerano che per primo rivalutò il significato storico di quell'epoca, ne identificava il senso nella straordinaria conciliazione di Oriente e Occidente, "sintesi" dello spirito universale che avrebbe trovato un efficace viatico nella diffusione della lingua e della cultura greca (*koinè diálektos*), preparando il terreno per l'affermazione della romanità e della cristianità. La scissione è ricomposta dalla mediazione, dal *diálogos*, dalla contaminazione tra filosofie educative molto lontane dal punto di vista teoretico, ma che, in fondo, prescrivono comportamenti affini in ambito etico-pratico; e la *paideia* si fa progressivamente *polyeideia*, con-figurando la «molteplicità delle idee e delle forme»<sup>7</sup> che contraddistingue la stagione dell'eclettismo e dell'eruditismo, del sincretismo e dell'"enciclopedismo". Celebri per il mecenatismo di corti e amministrazioni castali, centralizzate e autocratiche, ma assai munificenti, i Regni dei Tolomei, degli Antigonidi, dei Seleucidi, nonostante i ricorrenti conflitti dinastici, sono legati da rotte commerciali consolidate, che accomunano Alessandria, Pergamo, Antiochia, Babilonia, Lisimachia, Nicea: beni di prima necessità e prodotti manifatturieri di gran pregio accompagnano il "traffico" d'anime e pensieri che promuove lo sviluppo vertiginoso dell'aritmetica e della geometria, delle scienze naturali, dell'ingegneria e della tecnica in generale, che in Europa non conoscerà paragoni sino all'età moderna. Qui non possiamo dar conto delle ricadute pedagogiche di tale processo, bensì evidenziarne il baricentro propulsivo, costituito da una paradossale (se si vuole) ma rinnovata unità spirituale nel segno della lingua greca, che sussume la pluralità delle forme e dei formalismi: «dimora qui, forse, l'originalità autentica di quell'arte che rimane ellenica nei nudi delle statue, nell'organizzazione degli spazi, nei simbolismi architettonici, ma è ellenistica nelle varietà formali che sono poi l'allegoria di un mondo contenente in sé la duplice essenza della sua crisi e della sua crasi»<sup>8</sup>.

L'*ubi consistam* del paradigma ellenistico, allora, non starebbe soltanto – come ebbe ad affermare Henri-Irénée Marrou, suggerendo una periodizzazione che non

---

<sup>7</sup> Ivi, p. 198.

<sup>8</sup> Ivi, p. 200.

seguiamo<sup>9</sup> – nel «senso di perfezionamento» e coronamento dell'umano<sup>10</sup> che ora si ascrive al concetto di *paideia*, quanto, come dicevamo, nel precario equilibrio tra la differenziazione (degli stili, degli interessi, dell'*intentio educationis*) e la compenetrazione delle diverse anime di quell'epoca; un equilibrio giocato sull'intima tenuta di un mondo che, nonostante tutto, riconosce la necessità di uno sfondo comune, multifocale, al quale rapportare i propri timori e i propri sogni, e intorno al quale noi, così vicini e così lontani, dovremmo riflettere con doverosa acribia.

2. Lungo tale scia, in età contemporanea, la diversità estetico-morale del Meridione e delle terre del Mediterraneo, come anche la resistenza fisica e antropologica al capitalismo omologante, sono il presupposto in Pasolini di un paradigma antropologico-educativo fondato sulla diversità contro l'uniformità, sulle differenze contro l'omologazione, sull'identità contro le derive della globalizzazione. Infine sull'affermazione della passione per la vita e della primordiale gioia di vivere contro la sua umiliazione e brutalizzazione. Il Meridione come territorio risparmiato nelle sue «sacche provinciali» dalla speculazione e dalla «distruzione paesaggistica e urbanistica» dell'Italia, ancora intatto nella naturale bellezza e unicità, appena contaminato dal mondo moderno. La sua cultura contadina sopravvissuta allo sviluppo, fatta di «mitezza, rispetto, dignità»<sup>11</sup>, in breve di quell'«umanità» che sostanzialmente perfino il codice della malavita e della delinquenza urbana, ora solo ferocia brutale<sup>12</sup>. I suoi volti antichi e irripetibili nel «cafarnao sterminato» e nella confusione e mescolanza delle sue diversità, «brulichio di miseri, di ladri, di affamati, di sensuali, pura e oscura riserva di vita»<sup>13</sup>. La sua gioventù proletaria e sottoproletaria che sfugge al degrado sistematico della gioventù italiana, in grado di conservare ancora quegli «originali “tratti” psicologici» e quegli «originali “tratti” fisici», la sua connotazione di «razza» insomma, altrove perduta per sempre<sup>14</sup>. I suoi ragazzi precocemente adulti e precocemente invecchiati dalle dure e ineludibili necessità della vita. La sua diversa percezione e godimento di un tempo rallentato, infunzionale, da dedicare a sé e agli

---

<sup>9</sup> Scrive infatti lo storico marsigliese che «l'educazione ellenistica è propriamente ciò che dobbiamo chiamare educazione classica; essa è quella di tutto il mondo greco, quando questo diviene stabile dopo la grande avventura della conquista d'Alessandro e delle guerre di successione che seguirono la sua morte. Essa resta in uso in tutto il mondo mediterraneo, finché questo può essere considerato antico» (H.I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, tr. it., Studium, Roma 1950, p. 134).

<sup>10</sup> Marrou parla più propriamente di «persona umana»: cfr. *ivi*, p. 137.

<sup>11</sup> Cfr. P.P. Pasolini, *Risposte* (1975), in *Id.*, *Lettere luterane* (1976), presentazione di G. Crainz, Mondadori, Milano 2012, p. 140.

<sup>12</sup> Cfr. P.P. Pasolini, *Le mie proposte su scuola e tv* (1975), in *Id.*, *Lettere luterane*, cit., pp. 189-190.

<sup>13</sup> Cfr. P.P. Pasolini, *La lunga strada di sabbia* (1959), in *Id.*, *Romanzi e racconti*, vol. I (1946-1961), Mondadori, Milano 2006, p. 1517.

<sup>14</sup> Cfr. P.P. Pasolini, «*Il mio “Accattonne” in tv dopo il genocidio*» (1975), in *Id.*, *Lettere luterane*, cit., pp. 169-170.

altri, non solo accumulo nevrotico e ininterrotto di attività produttive<sup>15</sup>. Contro il consumismo e conformismo sessuale del Nord capitalistico e la confusione indotta dalla perdita dei valori, le certezze morali del Sud contadino e la sessualità come integra risorsa vitale dell'individuo<sup>16</sup>. E dunque Napoli, i suoi quartieri dove sembrano regnare ancora i Borboni, i suoi orizzonti sconfinati «di casacce arancione, marrone, terree», nelle periferie nate «come zona d'abitazione di plebi, senza industrie, senza strade, senza nulla»<sup>17</sup>. Dove gli odori perfino gravano multiformi e «incredibili», «paglia macerata e liquerizia, scoli e agrumi, odori sopravvivenuti di una civiltà scomparsa, per noi, e ancora così assoluta per chi ci vive»<sup>18</sup>. E Taranto infine, «gigantesco diamante in frantumi» nella luce dei suoi due mari<sup>19</sup>, oppure «conchiglia» e «ostrica aperta» («Qui Taranto nuova, là, gremita, Taranto vecchia») <sup>20</sup>. Metafore uniche e irripetibili di un territorio unico e diverso. Una città dove «gli stranieri non mancano», anche a non considerare «la folla interregionale di marinai», sullo sfondo animato da «navi da guerra, inglesi, italiane, americane». E gli si affollano intorno gioiosi i tarantini in un «brulichio infinito» mosso dall'elica «del sesso, della curiosità, della voglia di esistere»<sup>21</sup>. Dalla forza vitale e non omologante degli istinti.

Il destinatario della "pedagogia" pasoliniana non potrà che essere Gennariello, un adolescente napoletano, sopravvissuto nella sua identità di meridionale alla mutazione antropologica in atto<sup>22</sup>. Uno studente, un borghese certo, rimasto però nella sua «ultima metropoli plebea», «ultimo grande villaggio» attraversato solo in parte dallo sviluppo capitalistico, «interiormente carino»<sup>23</sup>. Con una vitalità e una fisionomia che non hanno somatizzato l'integrazione sociale, non mortificate dai ritmi uniformi e uguali della quotidiana vita nazionale. Perché i napoletani tutti nella difesa della loro diversità sono ideologicamente «simpatici». E diverso è lui, l'intellettuale, il suo pedagogo, portatore di dissenso, universalmente additato per comune «ansia di conformismo» come «discusso e discutibile», politicamente «poco ortodosso» e nella vita privata un «poco di buono»<sup>24</sup>. Istituzionalmente «destituito di umanità», nei «rapporti col "diverso" intolleranza o tolleranza sono la stessa cosa»<sup>25</sup>. «La tolleranza è anzi una forma di

---

<sup>15</sup> «Riprendo a scriverti ad Aversa. I ferrovieri mi hanno ingannato. Dicevano di certe coincidenze assolutamente inesistenti, a meno che per loro "tra poco" e "due ore" non siano due entità di tempo che coincidono: il che è credibile, perché, almeno nella convenzione, i meridionali sono un po' cinesi: hanno una pazienza sconfinata, passano gran parte della loro vita nell'attesa, in anticamere e sale d'aspetto». Cfr. P.P. Pasolini, *La lunga strada di sabbia*, cit., p. 1418.

<sup>16</sup> Cfr. P.P. Pasolini, *Comizi d'amore* (1963), Contrasto, Roma 2015.

<sup>17</sup> Cfr. P.P. Pasolini, *La lunga strada di sabbia*, cit., p. 1500.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 1510.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 1512.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> Cfr. P.P. Pasolini, *Gennariello* (1975), in Id., *Lettere luterane*, cit., pp. 25-80.

<sup>23</sup> Cfr. P.P. Pasolini, *Paragrafo primo: come ti immagino* (1975), in Id., *Gennariello*, cit., p. 29.

<sup>24</sup> *Ivi*, pp. 31-32.

<sup>25</sup> Cfr. P.P. Pasolini, *La droga: una vera tragedia italiana* (1975), in Id., *Lettere luterane*, cit., p. 97.

condanna più raffinata»<sup>26</sup>. Può bensì liberarlo dal ghetto fisico e materiale a cui la repressione lo vorrebbe confinato, non già davvero dal «ghetto mentale». Da cui può uscire «solo a patto di adottare l'angolo visuale e la mentalità di chi vive fuori dal ghetto, cioè della maggioranza»<sup>27</sup>. Di chi vuole cancellate le esperienze particolari espresse dalla diversità etnica, sociale, culturale, sessuale<sup>28</sup>.

Tra il soggetto della pedagogia e il suo destinatario c'è infine uno scambio di saperi essenziali e indispensabili a entrambi, la testimonianza di una civiltà minacciata e in via di estinzione che l'intellettuale ricompone come un reperto archeologico da conservare. In un presente in cui storia e progresso sono in realtà degradazione e regresso, la «critica totale», il «rifiuto», la «denuncia disperata», ancorché inutili nella totalità capitalistica vanno esercitate tuttavia con la forza della disperazione, come atto d'amore per l'umanità che li subisce, come resistenza eroica in nome di un passato diverso<sup>29</sup>. Oggetto integrale della moderna pedagogia è la non accettazione e la critica del presente, che rifiuta la lingua istituzionale del potere e della «menzogna», dell'«insincerità», e si trasmette rinnovata perfino nel linguaggio, non attraversato dall'orrenda e tautologica modernità<sup>30</sup>.

3. Le categorie ermeneutiche cui abbiamo fatto accenno («scissione» e «mediazione», «crisi» e «crasi») e le riflessioni pasoliniane sul rischio dell'omologazione, sempre presente in mancanza di un'adeguata considerazione della diversità e del valore che essa custodisce, danno la misura dei costanti stimoli, anche in senso formativo, di cui la mediterraneità è sempre stata foriera. Nel corso degli ultimi anni, la pedagogia, intesa come scienza sistematica della formazione umana, ha cercato di rispondere ai bisogni emergenti della società attraverso lo sviluppo di nuove forme di interventi educativi, al fine di favorire il passaggio da una convivenza multietnica e *multiculturale* a una *interculturale*, intesa come opportunità di crescita e di arricchimento personale e sociale. In questo modo si è posta l'attenzione sulla dimensione comunitaria della cittadinanza, fondata non solo sugli asset politico-economici individuati dai governi, ma anche sul coinvolgimento attivo dei popoli (così come intuito da Comenio)<sup>31</sup> nella solidarietà intellettuale e morale dell'umanità,

---

<sup>26</sup> Cfr. P.P. Pasolini, *Paragrafo terzo: ancora sul tuo pedagogo* (1975), in Id., *Gennariello*, cit., pp. 35-36.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> «Dunque, ecco provato quanto ti dicevo: fin che il “diverso” vive la sua “diversità” in silenzio, chiuso nel ghetto mentale che gli viene assegnato, tutto va bene: e tutti si sentono gratificati dalla tolleranza che gli concedono. Ma se appena egli dice una parola sulla propria esperienza di “diverso”, oppure, semplicemente, osa pronunciare delle parole “tinte” dal sentimento della sua esperienza di “diverso”, si scatena il linciaggio, come nei più tenebrosi tempi clericofascisti. Lo scherno più volgare, il lazzo più goliardico, l'incomprensione più feroce lo gettano nella degradazione e nella vergogna». Ivi, p. 38.

<sup>29</sup> Cfr. P.P. Pasolini, *Paragrafo quarto: come parleremo* (1975), in Id., *Gennariello*, cit., pp. 39-40.

<sup>30</sup> Ivi, pp. 41-42.

<sup>31</sup> Comenio è stato uno dei padri fondatori della pedagogia moderna ma, essendo vissuto nel pieno della Guerra dei Trent'anni (1618-1648), maturò anche un'idea di cosmopolitismo che lo portò a battersi con

secondo una concezione dell'educazione incentrata sullo sviluppo dell'interiorità della persona.

È l'idea di una «comunità mondiale educante» che presuppone la necessità di democratizzare la scuola e di fare di essa un centro fondamentale per la diffusione dell'educazione democratica attraverso cui conciliare la libertà naturale con quella sociale<sup>32</sup>, ove l'urgenza è quella di innervare la centralità dell'apprendimento al fine di generare negli studenti *agentività*, capacità di comunicare, creare, innovare, orientarsi, auto-dirigersi attraversando *luoghi interculturali, lifewide*, sempre più interconnessi, sviluppando solide relazioni di coesione sociale e culturale, facendo in tal modo fiorire l'umanità (*human flourishing*) e i progetti di vita di ognuno<sup>33</sup>.

Tale prospettiva rimanda al pensiero di Dewey<sup>34</sup>, il quale sottolinea come, per rendere attivi e agentivi i giovani, sia necessario trasformare l'aula e la scuola in uno spazio senza soluzione di continuità con il mondo esterno, un luogo ove si dibattono i problemi concreti della vita, il sapere trova attuazione pratica, si formulano e disegnano traiettorie innovative della conoscenza, mentre gli studenti apprendono il senso della cittadinanza condividendo progetti e risolvendo insieme diversi problemi; significati sociali dell'educazione rintracciabili anche in Freire<sup>35</sup>, per il quale essa dovrebbe consistere in un tentativo costante di cambiare atteggiamento, in una continua elaborazione di "disposizioni" democratiche atte a convertire antiche abitudini culturali di passività in nuovi metodi di partecipazione e intervento.

Assumendo la prospettiva di Nussbaum<sup>36</sup>, i luoghi dell'innovazione formativa divengono dunque contesti «capacitanti», poiché nel loro definirsi e organizzarsi sono in grado di far esprimere quelle capacità interne che, combinate con il contesto, delineano l'insieme delle possibilità esprimibili dagli insegnanti.

È da questa prospettiva che prende le mosse il progetto DIOGENE 4.0, il cui nome deriva dal summenzionato filosofo greco Diogene il Cinico, il quale per primo teorizzò il concetto di cosmopolitismo: egli si definiva come cosmopolita a chiunque gli chiedesse quale fosse la sua patria<sup>37</sup>.

---

tenacia per l'affermazione dei diritti umani, per la pace tra i popoli e per l'unità del genere umano. Il metodo universale di insegnamento proposto da Comenio era tale da indurre l'uomo a esprimere principi universali quali la pace, la concordia tra i popoli, la fratellanza.

<sup>32</sup> L'ideale di una scuola incentrata sulla cooperazione e sul gruppo fu formulato nella prima metà del secolo scorso da Cousinet e Freinet e tradotto sul piano pratico-operativo da alcuni educatori a partire dal secondo dopoguerra. In tale contesto sorse in Italia il Movimento per la Cooperazione Educativa (MCE), fondato con lo scopo di promuovere attività formative basate sulla cooperazione, sulla partecipazione democratica e sulla valorizzazione dell'esperienza del bambino.

<sup>33</sup> Cfr. M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., il Mulino, Bologna 2011.

<sup>34</sup> J. Dewey, *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, Free Press, New York 1916; *Democrazia ed educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1992.

<sup>35</sup> P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano 1973, p. 114.

<sup>36</sup> Cfr. M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, il Mulino, Bologna 2012.

<sup>37</sup> Diogene Laerzio, *Vite dei filosofi*, a cura di M. Gigante, vol. I, Laterza, Roma, Bari 2002.

Il progetto, coordinato dall'Università degli Studi di Bari, mira a rispondere alle sfide europee in termini di formazione del personale docente in merito all'educazione alla cittadinanza globale. Esso intende avviare una riflessione sull'approccio pedagogico dell'*Intercultural Service Learning* evidenziando il ruolo che lo stesso può avere in relazione all'obiettivo di integrare, all'interno del curriculum scolastico, attività significative di impegno per la comunità, lo sviluppo di competenze disciplinari, *soft skills* e valori di cittadinanza attiva<sup>38</sup>; in tal modo, si può generare un processo di feedback e di reciprocità che permetterebbe di ri-significare le esperienze di apprendimento (*Learning*) e le attività di servizio (*Service*) che consentono agli studenti di acquisire ulteriori conoscenze e maturare nuove competenze, risolvendo problemi reali contestuali alla comunità di cui fanno parte.

L'*Intercultural Service Learning* è un modello originale, che integra gli elementi di qualità del *Service Learning*<sup>39</sup>, già individuati da studi internazionali<sup>40</sup>, con la qualità dell'intervento guidato da una intenzionalità pedagogica tesa a valorizzare il ruolo della persona quale agente di sviluppo di una società democratica.

Combinando il servizio alla comunità con l'apprendimento e la metacognizione<sup>41</sup>, esso si pone come modello e di formazione rispettoso della persona e guarda al curriculum quale asse portante finalizzato a:

- consentire agli studenti di mettere in pratica quanto appreso (*Learning*) nell'ambito delle ordinarie attività curricolari;
- dare risposta a bisogni o problemi presenti nella comunità (*Service*).

Coniugando la dimensione degli apprendimenti con quella dell'educazione, il progetto rafforza un concetto di scuola che educa e istruisce, migliora le relazioni insegnanti-allievi e tra pari nonché i risultati scolastici, riducendo il rischio di problemi educativi nelle classi. Esso, inoltre, permette agli studenti di acquisire conoscenze e maturare competenze di "cittadinanza attiva" in modo integrato ed esperienziale, per cui le attività di servizio alla comunità costituiscono, da un lato, lo sfondo su cui costruire l'architettura dei processi di apprendimento, dall'altro lo spazio per facilitare negli studenti una maggiore consapevolezza di sé stessi come cittadini del mondo, nella prospettiva di un *welfare* di comunità, nell'orizzonte dell'innovazione sociale e dell'utopia pedagogica.

Verso la fine di agosto 2023, il progetto è stato proposto alle classi IV e V di scuola primaria e alle classi I, II e III di scuola secondaria di primo grado afferenti a tutti gli

---

<sup>38</sup> Agenda 2030, in <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>, ultima consultazione: 19/05/2023.

<sup>39</sup> Cfr. G. Mila, *Il valore del Service Learning come metodologia pedagogica in una prospettiva di comunità*, in Id., *Didattica della solidarietà*, FrancoAngeli, Milano 2019.

<sup>40</sup> K. O'Donnell, *Building intercultural bridges*, in *Metropolitan Universities*, XI (2020), 1, pp. 25-34.

<sup>41</sup> J.H. Flavell, *Development of children's knowledge about the mental world*, in *International Journal of Behavioral Development*, XXIV (1), 2015, pp. 15-23.

istituti comprensivi posti sui territori di Puglia, Calabria e Basilicata; sono state individuate tali regioni in quanto facenti parte di quell'area del bacino mediterraneo fortemente esposta al fenomeno migratorio, al persistere dei pregiudizi e dell'intolleranza, al *digital divide*.

Ad oggi non è possibile precisare il numero di docenti, classi e alunni coinvolti, in quanto continuano a pervenire numerose manifestazioni di interesse; essi, ad ogni modo, saranno impegnati in due eventi formativi organizzati nel mese di ottobre in modalità telematica. In tale occasione saranno presentati l'impianto della ricerca e le sue finalità, con un focus particolare sull'*Intercultural & Digital Service Learning (I&DSL)*.

Agli studenti e ai docenti saranno proposti questionari<sup>42</sup> sviluppati e validati dalla comunità scientifica internazionale, da somministrare prima (nel mese di novembre) e dopo (a maggio) lo svolgimento delle attività di *Intercultural & Digital Service Learning* attuate attraverso il digitale, al fine di comprendere i cambiamenti intercorsi in seguito alle attività svolte dai docenti e dai discenti. Ulteriori incontri di carattere riepilogativo ed espositivo saranno previsti nei mesi di febbraio e maggio.

La scelta metodologico-procedurale ricadrà su un approccio di ricerca misto, che coniuga elementi di tipo quantitativo (questionari/misurazioni standardizzate atte a raccogliere dati inerenti variabili specifiche legati all'*Intercultural Service Learning*) e qualitativo (interviste, *focus group*, osservazione partecipante al fine di esplorare le esperienze, le percezioni e le dinamiche interculturali nel contesto dell'*Intercultural & Digital Service Learning* attraverso il digitale).

Centrale, nel disvelamento del percorso, si rivelerà la formazione dei docenti che si delinea come “fattore di opportunità” per generare una cultura dell'apprendimento in grado di formare l'essere umano e di direzionare in modo nuovo le pratiche e la percezione dei significati; le competenze di cittadinanza attiva potranno così maturare secondo un approccio eco-sistemico, calato entro un ambiente di apprendimento che assume e include approcci misti, “miscela” metodologiche, contaminazioni didattiche, ibridazioni scientifiche<sup>43</sup>.

È questo quanto ci auguriamo avvenga nelle regioni del Mediterraneo e non solo: la formazione di un uomo nuovo, educato all'ascolto della propria *humanitas*, alla ricerca costante di umanizzazione, per la quale l'*Intercultural & Digital Service Learning* divenga “conseguenza” educativa; un prendersi-cura della persona in comunità, rompendo isolamenti ed esclusioni, favorendo quell'«animazione in

---

<sup>42</sup> G.M. Chen, W.J. Starosta, *The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale*, in *Human Communication*, III (1), 2000, pp. 3-14 (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447525.pdf>).

<sup>43</sup> Cfr. E. De Corte, *Constructive, self-regulated, situated, and collaborative learning: An approach for the acquisition of adaptive competence*, in *Journal of Education*, CXCII (2011/2012), 2/3, pp. 33-47 e S. Vieluf, *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from Talis*, OECD Publishing, Paris 2012.

direzione sociale»<sup>44</sup> in grado di far “esplosere” *in interiore homine* tutti gli elementi di umanità, «di senso di appartenenza, di valori comunitari, di storia e tradizioni», così da «favorire quel processo di umanizzazione quale esito più elevato e nobile dell’educazione»<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> R. Laporta, *Educazione e libertà in una società in progresso*, La Nuova Italia, Firenze 1960.

<sup>45</sup> R. Pagano, *Pedagogia mediterranea*, Scholé, Brescia 2019, p. 117.