

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13209

La relazionalità educativa in Tagore tra presenze e distanze del presente pedagogico

Tagore's educational relationality: presence and distance in present-day pedagogy

Zoran Lapov¹

Sintesi

Nell'esplorare l'impegno pedagogico di R. Tagore, l'articolo si propone di riscoprire un'eredità del passato alla luce delle emergenze che imperversano sul presente pedagogico marcato da un alternarsi di presenze e distanze. Così inquadrata, l'analisi si articola in due parti: la prima illustra il modello educativo tagoriano che, varato agli inizi del Novecento nel cuore del Bengala (India), si offre, a tutt'oggi, come retaggio pedagogico capace di fornire orientamenti tanto teorici che pratici; la seconda approfondisce alcune strategie metodologico-operative del modello tagoriano che consentono, sul piano della relazionalità educativa nei processi formativi, un confronto con le misure anti-Covid adottate nel mondo della scuola italiana.

Parole chiave: Modello educativo tagoriano; Relazionalità educativa; Processi formativi; Dimensione interculturale; Emergenze.

Abstract

By exploring R. Tagore's educational values, this article aims to rediscover a legacy of the past in the light of the emergency raging in education in the present day, marked by alternating face-to-face and distance learning. In this context, the analysis is divided into two parts: the first illustrates Tagore's educational model, which was launched in the early 20th century in the heart of Bengal (India), and which still represents an educational heritage capable of providing both theoretical and practical guidelines; the second part looks more closely at some of the methodological-operational strategies in Tagore's model, allowing comparison with the anti-Covid measures adopted in Italian schools, in terms of educational relationality in learning processes.

Keywords: Tagore's educational model; Educational relationality; Learning processes; Intercultural dimension; Emergencies.

1. Università degli Studi di Firenze, kham_lapov@yahoo.com, zoran.lapov@unifi.it

1. Introduzione

Affacciato su due secoli, l'operato di Robīndronāth Ṭhākur² (1861-1941) - pensatore, artista, innovatore, nonché premio Nobel (1913) per la letteratura, il primo della sorta sul suolo bengalese e asiatico - è principalmente noto per la sua poliedrica dedizione universalista e intensa produzione poetica: su un tale sfondo creativo si staglia l'impegno pedagogico di questo genio universale.

La riflessione ivi proposta si avvale della metafora tagoriana di *ieri*, talmente attuale e lungimirante, per riaffermare alcuni principi della disciplina pedagogica di *oggi*: la scelta del riferimento guida questa analisi di taglio metodologico-operativo (piuttosto che storico) a riscoprire i contenuti di un metodo del passato, dal quale ci separa un secolo, per narrare gli orizzonti del presente pedagogico. E vedremo quanto questa sequenza cronologica, che iscrive i due eventi in due momenti distinti della storia del pensiero pedagogico, sia un fatto puramente accidentale, imputabile cioè alla casualità temporale (cfr. Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2021).

In questo modo, la proposta tagoriana con focus sulla relazionalità arriva a misurarsi con le sfide del presente pedagogico, tra cui la riflessività, l'interattività, la corresponsabilità e l'inclusività: dimensioni discernibili nell'umanesimo (Vigilante, 2017), nella spiritualità (Nussbaum, 2012) e nella pedagogia (Ghosh, 2017) di indirizzo universalista che, avvolte da

un pacifismo transculturale e custodite come parte integrante del patrimonio pedagogico tagoriano, rivivono nei suoi scritti e nella realtà del complesso educativo di Śāntiniketan e di altri centri (es. Patha Bhavan, Kolkata) creati in continuità con i medesimi impulsi culturali e pedagogici.

Più specificatamente, il contributo si interessa alle potenzialità della pedagogia tagoriana che si riflettono, a tutt'oggi, in orientamenti tanto teorici che pratici capaci di rendere i processi formativi e i modelli educativi più sostenibili, con particolare riferimento a situazioni di emergenza. Muovendo da questa premessa, l'articolo, strutturato sotto forma di riflessione pedagogica, si prefigge l'obiettivo di riconsiderare il modello educativo tagoriano al fine di rilevare le caratteristiche che ne serbano l'attualità sul piano sia teorico che metodologico-operativo. E laddove il suo impegno pedagogico ritrova un certo riscontro nella letteratura (Mukherjee, 2021 [1962]; Bhattacharya, 2014; Ghosh, 2017; Mukherjee, 2018; O'Connell, 2020), una rilettura degli orientamenti metodologici e della relazionalità educativa, quindi sociale e interculturale, nel modello tagoriano si presenta come un campo di studio innovativo che apre originali piste nel panorama nazionale e internazionale della ricerca pedagogica.

Su questo sfondo, la seconda parte del lavoro si addentra nell'analisi di alcuni aspetti metodologico-operativi del modello educativo tagoriano che consentono un

2. La traslitterazione Robīndronāth Ṭhākur si avvicina alla pronuncia bengalese (*Rōbindrōnaṭh Ṭhākur*) del nome, talora proposto in hindi (*Rabīndranāth Ṭhākur*), ma solitamente reso nella forma anglicizzata quale Rabindranath Tagore: per motivi di diffusione internazionale, quest'ultima, semplificata sul piano fonetico e grafemico, nonché usata correntemente in italiano, è stata adottata nel presente lavoro.

confronto con le misure messe in atto nel mondo della scuola nell'ultimo anno e mezzo, il quale, nel caso italiano, sarà ricordato per contenimenti, distanziamenti e chiusure: un tale accostamento porta alla ricerca di quelle strategie e pratiche del modello tagoriano che si mostrano atte a sopperire ai rischi di discontinuità didattico-educativa e di garantire, per contro, una più proficua continuità didattica, educativa e relazionale in emergenza e non solo.

In concreto, sono quattro le pratiche che hanno maggiormente caratterizzato il metodo tagoriano dal punto di vista della relazionalità e quindi della convivenza nei processi formativi: la didattica all'aperto a contatto con la natura; la didattica pratico-laboratoriale; rapporti studente-docente fondati sulla reciprocità; la partecipazione attiva degli studenti, la cui massima espressione si ritrova nell'esercizio dell'autogoverno studentesco. Osservate individualmente, potrebbero risultare meno originali, specie se valutate a fronte di innumerevoli esperienze di studio, ricerca e prassi maturate nell'arco di un secolo in varie parti del Mondo, compresa la tradizione pedagogica italiana, in relazione agli aspetti metodologici che le dette o analoghe modalità di lavoro educativo possano offrire. Nei tempi di Tagore, però, recavano un apporto originale alla disciplina pedagogica, sicuramente per le indicazioni operative che fornivano, ma soprattutto per l'insieme di propositi, principi e traguardi formativi che si prospettavano dai loro contenuti metodologici. Riunite in un unico modello, quello tagoriano, le quattro strategie operative arrivano a valorizzare ulteriormente il suo metodo evidenziandone

la fruibilità e la sostenibilità pedagogica che possono vantare al giorno d'oggi. In virtù di questo valore aggiunto, l'obiettivo della seguente trattazione è quello di approfondire la spendibilità del potenziale metodologico tagoriano, tanto in condizioni "irregolari", come quelle ingenerate da uno stato d'emergenza, quanto in quelle "regolari" di un qualsiasi processo formativo.

2. Quadro metodologico

Il presente studio poggia sui metodi della *ricerca qualitativa* (LeCompte *et al.*, 1992; Mantovani, 1998) a carattere narrativo-descrittivo (Khan, 2014): tipica delle scienze umane, questa metodologia in ambito educativo combina i dati raccolti nella rispettiva letteratura o sul campo in *micropedagogie* (Demetrio, 1992) o *micronarrazioni etnopedagogiche* (Burgio, 2007), declinate in questo caso su situazioni di emergenza e post-emergenza (Isidori & Vaccarelli, 2012; 2013; Vaccarelli, 2017), nonché sorrette dalla dimensione interculturale che si estrinseca nella sfera della ricerca pedagogica in un'eterogeneità di approcci, metodi e prospettive (Pinto Minerva, 2002; Burgio, 2007; Fiorucci, 2008; Banks, 2017; Lapov, 2019; 2021b).

Frutto di *ricerca bibliografica*, l'analisi a seguire attinge, in maniera meno diretta, ai dati emersi da uno studio empirico sulla didattica durante l'esercizio delle misure anti-Covid nel primo ciclo d'istruzione. In questo caso, il metodo dell'*osservazione partecipante* (Postic & De Ketele, 1993), semistrutturata di tipo etnografico (fotografia della realtà), ha

costituito il principale strumento funzionale alla selezione dei fatti da osservare e alla rilevazione dei dati da analizzare. Condotta tra marzo 2020 e febbraio 2021 presso alcuni Istituti comprensivi di Firenze (Oltrarno, Centro Storico-Pestalozzi e G. Pieraccini), l'osservazione sul campo è stata fonte di preziose sollecitazioni, in parte dedicate alla relazionalità in questo momento specifico e alle percezioni elaborate al riguardo dai collettivi coinvolti, quali: alunne e alunni, docenti curricolari, referenti intercultura, referenti di plesso e mediatori linguistico-culturali (Lapov, 2020; 2021a; 2021b).

3. Fatti pedagogici tagoriani: da ritiro spirituale a complesso educativo

Nel 1863, Debendranath Tagore, pensatore, filosofo e riformatore socio-religioso, fondò in prossimità di Bolpur, cittadina situata a circa 150 chilometri a nord di Calcutta (Bengala Occidentale, India), un piccolo *āśrama*³, cui dette il nome di **Śāntiniketan**: denotando una “dimora di pace” (*śānti niketan*) aperta a tutti, la voce comunicava la missione del luogo, consacrato cioè al ritiro spirituale e alla meditazione (Mukherjee, 2021 [1962], p. 77). Nel 1888, D. Tagore destinò l'intera proprietà, comprensiva del terreno e degli edifici annessi,

alla creazione di una scuola di ispirazione spirituale (*brahmavidyālaya*)⁴ e di una biblioteca (Siddiqui, 2008, pp. 116-117; sito Visva-Bharati: *History*).

Negli anni avvenire, l'eremo di Śāntiniketan (*Śāntiniketan āśrama*) fu sviluppato da suo figlio: e mentre Rabindranath cresceva come poeta e scrittore, maturava nel suo animo l'intento dell'educatore con particolare interesse all'innovazione pedagogica (Bhattacharya, 2014) all'insegna di riforme sociali di più ampio respiro. Fu così che nel 1901 decise di istituire all'interno dell'ashram una scuola (*āśrama vidyālaya*), la cui realizzazione rievocava, in parte, gli ideali educativi del padre, intanto che spiagnava la strada alle sue aspirazioni pedagogiche: l'idea di Rabindranath era quella di dar vita a un'istituzione che risuscitasse i valori dell'antico sistema d'istruzione indiano, imperniato sul concetto di *brahmacaryāśrama* (alunnato spirituale⁵)⁶ e sulla comunione tra maestro e discepolo a contatto con la natura tramite insegnamenti impartiti all'ombra degli alberi in ampia libertà e autonomia. Nonostante un'impostazione di matrice spirituale, il principio di laicità nell'educazione era presente e col tempo sempre più evidente nella scuola di Tagore. Inoltre, il suo impianto pedagogico (approcci, contenuti, metodologie, ecc.) costituì, soprattutto nel-

3. *Āśrama* (sanskrito): lett. 'esercizio spirituale': 1. eremo, eremitaggio, [luogo di] ritiro spirituale e meditazione; scuola (spirituale); 2. stadio della vita di un brahmano (Monier-Williams, 1899, p. 158).

4. *Brahmavidyālaya* (san.): lett. 'scuola della divinità/divina': scuola spirituale o religiosa (cfr. Monier-Williams, 1899).

5. *Brahmacaryāśrama* (san.): lett. 'periodo di alunnato spirituale': il primo dei quattro stadi della vita (*āśrama*) e la relativa condizione dello studente [spirituale, religioso] (Monier-Williams, 1899, p. 738).

6. Il concetto di *brahmacaryāśrama* (periodo di alunnato spirituale) è impiegato per descrivere la stessa scuola di Tagore, definita - a seconda dell'epoca - con diversi altri nomi di derivazione sanscrita, tra cui: *vidyāśram(a)* (scuola, lett. 'eremo o dimora della conoscenza/sapienza'), *āśram(a) vidyālaya* (s. ashramica, s. nell'ashram), *brahmavidyālaya* (s. divina, s. spirituale/religiosa), *brahmacarya vidyālaya* (s. di studenti religiosi [nel primo stadio della vita], s. spirituale/religiosa), talora geograficamente demarcati, ad es. *Śāntiniketan brahmacaryāśram vidyālaya*, *Śāntiniketan brahmacarya vidyālaya* (s. spirituale/religiosa di Śāntiniketan), o semplicemente *Śāntiniketan vidyālaya* (s. di Śāntiniketan) (cfr. Monier-Williams, 1899).

la fase iniziale, un consapevole ripudio del sistema educativo introdotto in India dai governatori britannici. Fu su queste basi che partì la sperimentazione pedagogica tagoriana con soli cinque studenti (Ghosh, 2017, p. 42; Siddiqui, 2008, pp. 116-117; sito Visva-Bharati: *History e Patha-Bhavana*).

Rabindranath, che era sempre alla ricerca di una casa, l'avrebbe cercata, nel corso degli anni, nell'Umanità, portando il Mondo dentro la propria casa. Sulla scia di una tale esperienza contemplativa, il nucleo rurale di Śāntiniketan non poteva eludere evoluzioni. Fu così che, nel 1921, Tagore promosse la scuola, diretta da lui fino alla morte, in Università internazionale di tipo nuovo: alternativa e poco convenzionale, **Viśva Bhāratī** fu destinata a un centro di Cultura indiana e Studi orientali e - come da nome invocante la fusione dell'India (*Bhārat*) con l'Universo (*Viśva*) - aspirava a un'Umanità unita, a un allargamento dell'incontro tra Oriente e Occidente attraverso lo studio delle culture in una condivisione di vedute, sentimenti e valori (Tagore, 2013 [1925, 1930]; 1991 [1961]; Joshi, 1992, p. 142; Radhakrishnan, 1992, p. xxiii; Siddiqui, 2008, p. 118; sito Visva-Bharati: *Mission and vision e Educational ideas*). Tramite un Atto parlamentare (*Act of Parliament*), la struttura, dichiarata un ente di rilevanza nazionale, fu proclamata nel 1951 un'Università centrale (Government of India, 1951). Con il suo corredo pedagogico-culturale, Viśva Bhāratī rappresenta oggi «un centro d'eccellenza per l'arte e l'estetica, per le attività creative e la conoscenza delle culture sia locali che del mondo» (Mehrotra,

2007, p. 30, T.d.A.).

Nel nuovo milieu pedagogico, la scuola di Tagore, anch'essa rinnovata e convertita nel 1925 in **Pāṭha Bhavana** (Palazzo dello studio), un istituto d'istruzione primaria e secondaria, era rimasta il caposaldo del complesso educativo di Śāntiniketan. Come tale, il Pāṭha Bhavana

«si impegna a dare l'esempio [nel garantire] gli standard d'insegnamento seguendo un curriculum innovativo di apprendimento gioioso che mira a ispirare il temperamento creativo e scientifico dei bambini» (Vittachi *et al.*, 2007, p. 256, T.d.A.).

Dalla geografia alla letteratura, dalla matematica alle lingue, dalle scienze alla storia, le materie teoriche, così come i corsi pratici di agricoltura e di arti figurative e performative, sono intervallate da esercitazioni fisiche, impartite possibilmente all'aperto, mentre gli edifici ospitano biblioteche e aule utilizzate all'occorrenza. In sintonia con i curricoli, un forte accento è posto sui percorsi extra- e co-curricolari che, democraticamente selezionati, approvati e allestiti dagli studenti, forniscono occasioni atte a potenziare le molteplici facoltà della personalità umana; trasversali all'offerta formativa, si concretizzano sotto forma di esperienze di varia natura, quali: serate letterarie e musicali, canto, teatro, gare di musica, danza e recitazione, attività sportive, lavoro artigianale, dibattiti con esperti sulle attualità nel campo scientifico o sociale, uscite didattiche, contatti con il mondo rurale e visite al villaggio, gite, picnic annuale nella foresta (*bārṣik bônôbhōjan*), e numerose altre. Le attività extra- e co-curri-

colari sono strettamente interconnesse con l'orientamento inclusivo della scuola, approccio che oltretutto agevola gli studenti nel fare le proprie scelte professionali.

Il principio trova la sua massima espressione nell'**Āśrama sammilanī**: suddiviso in sezioni, ciascuna affiancata da un docente quale consigliere-guida, questo Consiglio degli studenti gioca un ruolo strategico nell'esercizio dell'autogoverno studentesco e nella programmazione didattica con particolare riferimento alle attività co-curricolari (*curricolari integrative*) (Vittachi *et al.*, 2007, p. 256; Debnath & Pal, 2015, pp. 206-207; Visva-Bharati, 2019, p. 116; sito Visva-Bharati: *Patha-Bhavana*). Il quadro si completa con associazioni e comitati degli studenti, dedicati all'ambiente, alla salute, alla cultura, all'alimentazione, alla giustizia, al teatro, alla letteratura, alla cura delle pubblicazioni, più diversi altri settori: ognuno occupandosi delle rispettive mansioni, questi organi hanno il compito di assicurare una corretta e sostenibile gestione della vita al campus (Debnath & Pal, 2015, pp. 207-208; Visva-Bharati, 2019, p. 116).

Il complesso comprende un altro istituto d'istruzione primaria e secondaria, fondato nel 1924 a Śāntiniketan e spostato nel 1927 a Śrīniketan (a 3 km di distanza): volta alla popolazione rurale, la scuola **Śikṣā Satra** (Offerta di educazione)⁷ è nata allo scopo di fornire ai bambini privi di opportunità formative a causa della povertà o della mancanza di strutture un'ampia formazione che non solo consentisse loro di procurarsi un digni-

to sostentamento, bensì di dotarsi di una preparazione e un'immaginazione creativa necessarie per poter contribuire a migliorare la vita rurale in tutti i suoi aspetti. In linea con i curricoli del Pāṭha Bhavana, l'offerta dello Śikṣā Satra, erogata perlopiù all'aperto, si compone di una vasta gamma di materie teoriche e pratico-laboratoriali (orticoltura, artigianato, falegnameria, ceramica, tessitura, manutenzione elettrica, disegno, pittura, ecc.), integrate da attività extracurricolari (forum letterari, sport, giochi, gite, feste, ecc.) (Mukherjee, 2021 [1962], pp. 247-253; Bhattacharya, 2014, pp. 85-88; Visva-Bharati, 2019, pp. 119-121; sito Visva-Bharati: *Siksha-Satra*).

4. Una prima analisi pedagogica

Avvertendo non poche perplessità nei confronti dei modelli educativi a lui coevi, R. Tagore fu coinvolto nei processi riformatori tesi a innovarli (Banu & Alam, 2015), donde investì molte delle sue energie intellettuali, filosofiche, spirituali, artistiche e politiche in un lavoro tutto pedagogico. Critico, da un lato, verso il sistema scolastico britannico, importato ed estraneo alla gran parte delle situazioni indiane, Tagore non si rassegnava, dall'altro, dinanzi alle carenze della prassi educativa vigente: le sue riflessioni *contro* la scuola scaturivano dal fatto che la percepiva come "incompleta" in quanto strutturata sotto forma di un dispositivo costruito per dispensare lezioni anziché preparare alla

7. *Śikṣā satra* (san.): lett. 'sessione, sede', cioè 'luogo dove si offre l'educazione', dove 'la formazione è in offerta, in omaggio, gratuita, impartita gratuitamente', da cui 'offerta di educazione' (Mukherjee, 2021 [1962], p. 247).

vita, una vita fatta di colori e movimenti che agli occhi dei bambini dovrebbe raffigurare il loro primo amore, ridestandone al contempo la curiosità per il Mondo (Mehrotra, 2007, p. 29). In altri termini, l'educazione e soprattutto i singoli insegnamenti apparivano a Tagore scollegati da quanto i giovani fruitori avrebbero bisogno negli anni più importanti della loro crescita.

Memore del rigore esercitato dai precettori, i cui coercitivi metodi educativi, da lui stesso sperimentati durante gli anni dell'infanzia e dell'adolescenza, rimasero impressi indelebilmente nella sua mente, Tagore sognava un sistema d'istruzione senza inflizione di pene, tantomeno quelle corporali (Ballini, 1937): prassi che sarebbe dovuta essere sostituita con i metodi capaci di portare alla consapevolizzazione del proprio agire, erroneo o corretto che fosse, seguita da un processo di responsabilizzazione sull'accaduto, "punizione" questa fra tutte considerata la più efficace e più formativa.

Tagore, quale innovatore sociale e pedagogico,

«fu uno dei primi in India a portare argomenti contro la colonizzazione del pensiero umano elaborando un sistema educativo che mirava alla libertà della mente in un contesto rurale, lontano da spazi immobilizzanti e in stretta vicinanza di elementi naturali. [... Conformemente ai suoi propositi, da un lato, fece] evadere il processo di apprendimento dalle 'anguste mura domestiche' [delle classiche strutture educative..., dall'altro], ribaltò la centralità urbana dell'epoca ubicando la sua scuola nel Bengala rurale» (Vittachi *et al.*, 2007, p. 255, T.d.A.).

Oltre alla ricerca, avviata da suo padre, di un luogo quieto e immerso nella natura, questa scelta poggiava sull'idea che fosse indifendibile mantenere una società in salute potenziando soltanto i centri urbani, convinzione che Tagore cercò persistentemente di far valere. Attivo nell'elevazione della popolazione rurale attraverso l'educazione e consapevole della differenza nei bisogni rispetto alla popolazione urbana, si dedicò a sviluppare curricula proporzionati a tali esigenze (sito Visva-Bharati: *Siksha-Satra*). In questo modo, i frutti di Śāntiniketan furono messi a disposizione dei/le giovani di ogni estrazione sociale e culturale.

Tali sfide, di natura sì socioculturale, ma soprattutto pedagogica, spinsero Tagore a voler donare all'Umanità un'altra delle sue creazioni, quale una propria alternativa al sistema educativo dominante, o nelle sue parole «una nave che trasporta il carico del miglior tesoro della mia vita» (sito Visva-Bharati: *Educational ideas*). Guidato da un apparato teorico-metodologico che poneva grande enfasi sulla didattica contestualizzata, sulla lingua materna come mezzo di insegnamento e sull'opposizione a una formazione libesca orientata all'esame (Mehrotra, 2007, p. 30), il perseguimento dei suoi obiettivi pedagogici divenne effettivo con l'istituzione di Śāntiniketan. Secondo l'agenda, all'interno di un tale contesto educativo si sarebbe conquistata,

«mercé "una collaborazione con spirito fraterno fuor d'ogni partito politico e d'ogni confessione religiosa, la libertà di cammino lungo il vasto regno dell'uomo" e si sarebbe allargata "la nostra co-

scienza dell'unità dello spirito nelle differenti razze umane", a tutto vantaggio della scienza e dell'arte» (Ballini, 1937).

Dirigendo i propri sforzi verso un'unica causa suprema, l'unione di tutti i segmenti dell'Umanità, Tagore si prodigava a impartire i fondamenti dell'internazionalismo (Bhattacharya, 2014, pp. 71-73) per aiutare i suoi studenti a comprendere la vera natura dell'Umanità affidata alle sue singole unità profondamente interconnesse mentre fluttuano sparse tra Occidente e Oriente (Radhakrishnan, 1992, p. xxiii). Insisteva instancabile sull'armonia tra uomo e uomo, uomo e natura, uomo e lo Spirito universale, in modo da ricondurre il Tutto ad un solo nido, in cui l'espressione emancipata della personalità, vale a dire la creatività disinteressata, costituisce la chiave per raggiungere l'Umanità (Joshi, 1992, p. 142). Non a caso, Tagore scelse come motto per la sua università internazionale *Viśva Bhāratī* un versetto sanscrito che recita *Yatra viśvam bhavati ēka nīdam - Là dove tutto il mondo diventa un nido*, suggerendo un'Umanità unita che s'incontra, con tutte le sue diversità e affinità, in un solo nido, in una Casa comune. «Un'università [...], in cui il Mondo trova la propria casa», poiché rassicurato da «una visione utopica [che ripone fiducia] nell'interculturalità dell'universo» (Shashibala, 2011, p. 225), del Mondo, ovvero dell'Umanità: stando agli ideali di Tagore, *Viśva Bhāratī* aveva tanto il dovere di rappresentare l'India nella sua ricchezza culturale quale patrimonio da condividere con il Mondo, quanto il diritto di accogliere il meglio da altre tradizioni (Mukherjee, 2021 [1962], p. 128; sito *Visva-Bharati: Educational ideas*). In

sintesi, il centro di Śāntiniketan, comprensivo di scuole, istituti e dipartimenti universitari, finalizzati a erogare percorsi di formazione alternativa, fu concepito come uno di quei nidi dell'Umanità, dove Tutto diventa Uno in una visione olistica della Vita e del Mondo.

Rispetto alle impellenze odierne, la genesi del modello educativo tagoriano fu motivata da questioni alquanto differenti: variando col passare del tempo e spaziando da necessità spiritual-educative a istanze socio-politiche (es. riforme socioculturali, imminente decolonizzazione) sino a finalità prettamente cultural-pedagogiche (es. rinnovamento di sistemi e modelli educativi, rinascita culturale), tali impulsi delineano la complessità del momento storico in cui si collocava il Bengala e più generalmente il Subcontinente indiano. Tuttavia, e con le dovute differenze, i contenuti del suo progetto permettono di rinvenire analogie tra le preoccupazioni socio-politiche del Subcontinente e quelle riscontrabili in altre società dell'epoca, come pure di accostare i suoi orientamenti pedagogici a quelli maturati in altre tradizioni culturali (Rousseau, Dewey, Montessori, Tolstoj, per citarne alcune; cfr. Tagore, 2013 [1925, 1930]). Messi in campo all'inizio del XX secolo, gli sforzi di Tagore si mostrarono sotto molti aspetti pionieristici e rivoluzionari: muovendo da questa loro connotazione, non mancarono di lasciare indelebili impronte nel patrimonio teorico e pratico della pedagogia contemporanea.

5. Verso un'analisi pedagogica attualizzata

Nutrendosi di una prospettiva idealista orientata alla Natura (Debnath & Pal, 2015, pp. 206-207), il **modello educativo tagoriano** si snoda, sul piano tanto teorico che pratico, seguendo taluni criteri che ne governano la messa in opera: dal rifiuto dei metodi costrittivi e dell'educazione formale si giunge ai principi ispiratori della sua visione pedagogica riassumibili nell'essenza di una conoscenza diretta, esperita, praticata.

Nella proposta tagoriana, l'agire pedagogico è permeato di complessità: significa coltivare la riflessione e la prassi educativa atte a contemplare la diversità, la coesione, la partecipazione, la responsabilità, quali elementi cardine per determinare, passando per esperienze inclusive, l'efficacia e la qualità della formazione offerta; adottare, inoltre, una visione che rifletta quelle che sono le relazioni prodotte a diversi livelli dei concomitanti scenari sociali, culturali, spirituali, economici e politici risulta essere una competenza di vitale importanza. Siffatta impostazione consente, da un lato, di affinare la prospettiva (es. universalista, naturalista, interculturale, interdisciplinare) e l'approccio (es. critico-riflessivo, trasversale, trasformativo) di intervento educativo e, dall'altro, di riconoscere costruttivamente quelle che sono le barriere e gli stereotipi pedagogici legati alle tradizioni che condizionano la capacità innovativa dei sistemi e modelli educativi.

Pensare gli studenti come passivi destinatari "riceventi", anziché accordare loro il

diritto di partecipare attivamente alla propria crescita sociale, culturale e formativa (Freire, 2014 [1996]), ossia all'avventura trasformativa dell'apprendimento (Mezirow, 1991; 2003), si rivela essere uno degli scogli che a tutt'oggi gravano sulla quotidianità pedagogica: una postura che, sorretta da costrutti sociali e meccanismi mentali, costringe i processi formativi a una consuetudine che li vorrebbe come restii al cambiamento; al contrario, tali strutture andrebbero sfidate a favore di pratiche meritevoli di modellizzazione pedagogica giacché proporzionate a sempre nuove esigenze e disposte a sottoporsi a ritocchi innovatori. Il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi formativi rimane quindi in attesa di una sua collocazione definitiva tra i fattori chiave, non tanto del rendimento scolastico, quanto del loro benessere generale e crescita formativa: è un punto debole, in termini teorici, metodologici e operativi, che sollecita la disciplina pedagogica a compiere ulteriori sforzi di studio e ricerca, nonché a condividere con quanti operano in vari ambiti educativi piani di offerta formativa più invitanti e schemi operativi più avvincenti sia per la popolazione scolastica, che per il personale docente, educativo e dirigente.

Tenendo conto delle varie sfere dell'impegno pedagogico tagoriano - universalista, naturalista, transculturale, spirituale, filosofica - si è scelto, in questa sede, di riscoprire il tema della relazionalità educativa in Tagore attraverso le sue implicazioni sociali e interculturali (Mukherjee, 2018; Jahanbegloo, 2012). Ebbene, richiamandosi alla diversità, alla condivisione, alla scoperta, i caratteri distintivi della pedagogia tagoriana rivendicano

una relazionalità cooperativa, interagente, semplice, non competitiva, democratica, responsabilizzata, consapevole, collegata con la natura, con il Mondo e con l'*altro universale*. Difatti, non è un segreto per quanti si affacciano sulla fenomenologia dei processi formativi che la qualità relazionale - ed educativa - dipenda dall'esperienza, alimentata da una varietà di spunti, stimoli e ispirazioni (Dewey, 2014 [1938]; Mezirow, 2003). E se gli orientamenti tagoriani erano poco tipici, alternativi, rivoluzionari per l'epoca, sono in linea con quanto postulato invece dalla pedagogia contemporanea: eppure, in molti angoli del Mondo si stenta ancora ad applicare, *in parte* o *in toto*, un apparato pedagogico anche minimamente democratico e inclusivo.

Tutte istanze tanto ampie quanto pedagogicamente attuali.

Un'occasione, anche se non occorre certo attendere un'**emergenza** per provare a rispondere ad alcune delle suddette sfide, è stata data dall'insieme di politiche e pratiche attivate in contesti scolastici per arginare l'espansione del Covid-19. Il carattere inedito della crisi in corso ha fatto sì che la vicenda abbia costituito un terreno sperimentale per tutte e tutti, individui e collettivi, talora più per alcuni, talora per degli altri. Totalizzante su scala globale, si tratta di un fenomeno attraversato da implicazioni, propositi e risvolti differenti: oltre a quella sanitaria, la gestione dell'emergenza sociale, culturale ed educativa si è scontrata con una varietà di approcci e criteri, soprattutto sul piano didattico-organizzativo e metodologico-operativo, mostra-

tisi non di rado discrepanti, persino inconciliabili (Tolomelli, 2020; Girelli & Arici, 2020; Lapov, 2021a).

Da questa caratterizzazione parte la riflessione che si prefigge di mettere a confronto il fulcro metodologico del modello tagoriano con le misure anti-Covid adottate nel mondo della scuola, nella fattispecie quella italiana, nella primavera 2020 (chiusure, DaD⁸) e nell'anno scolastico 2020-2021 (distanziamenti, DaD su necessità, DDI⁹). Le condizioni tecnologico-operative, aspetto ampiamente riconsiderato negli ultimi tempi, meritano senz'altro attenzione: anzi, conviene riconoscere le potenzialità didattiche prospettate dal ventaglio di nuove tecnologie con particolare riferimento a sempre più avanzate dotazioni telematiche. Da questo punto di vista potremmo, quindi, ritenerci avvantaggiati, poiché muniti di dispositivi elettronici che ci consentono di mantenere vive le attività didattico-educative in caso di emergenza. Restano, tuttavia, voci che, rispetto alla vita scolastica in questa circostanza specifica, evocano un maggiore investimento in risorse, strumenti operativi e competenze tecnologiche (Ranieri *et al.*, 2020), nonché una gestione *differente* basata sulla cultura della responsabilizzazione in combinazione con quella della prevenzione (Tolomelli, 2020).

Per valutarne la sostenibilità e la fruibilità pedagogica al presente, facciamo decollare l'analisi del modello educativo tagoriano da alcune domande guida. Volendo preservarlo nella sua interezza, occorre interrogarsi su:

8. DaD - didattica a distanza.

9. DDI - didattica digitale integrata.

- quanto sarebbe necessario, e in quali dei suoi aspetti e segmenti, un *riadattamento del modello tagoriano* per poterlo mettere a frutto sotto le condizioni attuali;
- con quali *risorse*, nonché *ostacoli e criticità del sistema scolastico italiano*, sulla scorta poi di quanto accaduto nell'ultimo anno e mezzo, si debba fare i conti.

L'intento non è quello di assolutizzare soluzioni, semplicemente perché in ambito educativo, e come tale soggetto a trasformazioni, una loro formulazione definitiva non è pensabile. Assunti tutti i presupposti, i contenuti metodologico-operativi del modello tagoriano ci permettono invece di immaginarli come un investimento pedagogico capace di far alleggerire il peso di un'emergenza, ad es. quella da Covid-19, con maggiore qualità e di garantire una più proficua continuità didattica, educativa e relazionale in presenza.

6. Il modello educativo tagoriano alla luce delle attuali emergenze educative

Incarnando i principi pedagogici tagoriani, la prassi educativa del Pāṭha Bhavana perseverò nel caratterizzarsi per alcune soluzioni metodologiche, difese dal loro ideatore in contrapposizione al sistema d'apprendimento dominante di allora, il quale prediligeva approcci didattici sorretti dall'uso del mnemonismo e della passiva ripetizione. Data la loro carica di intenzionalità educativa e di attualità pedagogica, spiccano da questo repertorio quattro strategie metodologico-operative (Mukherjee, 2021 [1962]; Visva-Bharati,

2019, pp. 116-118; sito Visva-Bharati: *Paṭha-Bhavana*), quali:

- 1) la **didattica all'aperto** in prossimità della e a contatto con la **natura** che permette di stringere con essa legami da coltivare in un'unione armoniosa e durevole;
- 2) la **didattica pratico-laboratoriale** che coinvolge gli studenti in percorsi di apprendimento pratico orientato alla diversità, all'esperienza e alla scoperta;
- 3) **rapporti** di familiarità e fiducia, anziché superficialmente cerimoniali, **tra insegnanti e apprendenti** mentre condividono un'unica vita sociale, culturale e intellettuale;
- 4) l'**autogoverno** come sistema e metodo educativo che, dando loro un senso di autonomia e di *empowerment*, vede gli studenti coinvolti come agenti attivi della propria crescita.

Quattro pratiche di convivenza scolastica volte a contribuire alla costruzione di rapporti fondati sulla reciprocità tra attori, luoghi e azioni nei processi formativi: la prima si interessa alla relazionalità educativa in riferimento all'ambiente, la seconda concerne il lato pratico dell'apprendimento, la terza affronta l'argomento in termini didattico-relazionali, laddove la quarta lo tocca sul piano organizzativo-gestionale e della rappresentatività.

In altri termini, la pedagogia tagoriana prende corpo in un quadro metodologico imperniato sull'empirico e sul contatto con la natura, sugli approcci ludico-esplorativi, sulle modalità didattiche pratico-laboratoriali, sull'interazione con le realtà circostanti (oggi si direbbe *territorio*), sulle relazioni educative dettate dalla familiarità e dalla fiducia, sull'autogoverno e sulla partecipazione attiva degli

studenti, vale a dire su una serie di dinamiche confluenti verso una relazionalità inclusiva: canoni che in un contesto maggiormente motivante nei suoi contenuti, propositi e traguardi dovrebbero rendere i processi formativi più fluidi e più sostenibili.

Doveroso aggiungere come in questo impianto metodologico, pervaso di innovazione pedagogica immessa in uno scenario democratico e pedocentrico, la competitività tra gli studenti non è incoraggiata (Vittachi *et al.*, 2007, p. 256), al contempo che la semplicità in un clima inclusivo costituisce un principio cardine della filosofia socio-educativa sposata dal complesso educativo di Tagore (Vittachi *et al.*, *ivi*; Siddiqui, 2008, p. 117; sito Visva-Bharati: *History*).

Vediamo adesso questi orientamenti alla luce delle vicende che si sono verificate nella sfera dell'operatività pedagogico-educativa nel periodo maggiormente interessato dall'emergenza e dalle misure di contrasto al Covid-19.

1) **Ambienti esterni e didattica all'aperto:**

la scelta di avvalersi dell'ambiente ai fini didattico-educativi, di coniugare cioè le potenzialità prossemico-relazionali dell'esterno con necessità e obiettivi pedagogici, non è una novità, come non lo è la consapevolezza che questo abbinamento comporta benefici a livello fisico, psichico e cognitivo del benessere e della crescita formativa di quanti si trovano toccati da questa soluzione operativa (Farné & Agostini, 2014). Come percepire e intendere, valorizzare e ottimizzare, allestire e usare gli spazi, le azioni di contatto, le relazioni di vicinanza e distanza, sino ad approdare a una proficua interazione con il territorio

circostante, sono solo alcuni dei temi che hanno stimolato la produzione delle modalità didattiche all'aperto. E nel concreto di un'emergenza, gli spazi esterni nella loro accezione pedagogica si prestano come dispositivo atto a sopperire ai rischi di discontinuità didattico-educativa. A tal punto, la realtà dei fatti ci invita a considerare un altro aspetto, quello dato dalle variabili logistico-organizzative che in tempi di emergenza, e non solo, interferiscono con la possibilità di ricorrere a soluzioni alternative. In Europa, e Italia, la scuola si fa tradizionalmente al chiuso, fatto che ha implicato - nel dominio di una struttura scolastica - una certa carenza di ambienti esterni e debitamente attrezzati. Sommata con le vigenti tendenze operative, la congiuntura ci induce a osservare che, da un alto, la relazione con la natura, laddove avviata, si rivela comunque mediata e depurata, giacché ritrovata (Louv, 2006); dall'altro, l'*outdoor* in Italia trova una sua attuazione più diffusa nell'ambito dei servizi educativi prescolastici, quelli che prevedono un limitato numero di utenti, mentre conta sempre più esperienze nella scuola, specie primaria, comprese le attività di tipo giornaliero o a progetto (D'Ascenzo, 2018; Restiglian *et al.*, 2021; Bortolotti, 2021). Ebbene, molte scuole risultano sprovviste di aree esterne sufficientemente capienti e allestite per accogliere classi o gruppi di lavoro; altre, nondimeno, possono vantare una buona disponibilità di ambienti esterni sino a testimoniare, in taluni casi, veri e propri giardini e parchi; tutte, però, dovrebbero avere la capacità

di creare - spazio e tempo (cronologico e atmosferico) permettendo - situazioni per far alternare attività in classe a quelle all'aperto. È in questo senso che si può constatare come, durante lo stato d'emergenza da Covid-19, le potenzialità che avrebbe potuto offrire un impiego mirato delle metodologie di educazione all'aperto non sono state sfruttate sufficientemente né adeguatamente, vuoi per le norme anti-Covid, vuoi per la scarsa abitudine di fare scuola all'aperto (Lapov, 2021b, p. 50).

2) **Didattica pratico-laboratoriale in chiave interculturale:** l'educazione all'aperto ci introduce al secondo segmento del modello educativo tagoriano, alla didattica laboratoriale, che s'ispira a un apprendimento pratico, esplorativo, esperienziale (Dewey, 2014 [1938]). Si tratta di una lunga storia, per non dire battaglia (De Bartolomeis, 1978), mossa a difesa di una didattica orientata al contatto, all'esperienza diretta, alla scoperta delle diversità, che si trova a competere con forti attaccamenti alle tradizioni frontali e alle verifiche filtrate da esercizi, anziché da valutazioni imposte - ad esempio - su confronto interattivo, attività pratiche, oppure elaborazioni riflessive. La didattica laboratoriale, al pari dell'educazione interculturale, occupa una modesta parte dei curricula e viene usualmente assunta come elemento integrativo per soddisfare richieste, occasioni o temi specifici: continua a predominare l'insegnamento *ex cathedra*, quale principale forma di fare didattica. Impulsi sia teorici che metodologico-operativi sono invece

pronti e proposti nella relativa letteratura pedagogica e nei percorsi di alta formazione: quel che manca è una loro applicazione stabile nella quotidianità scolastica senza attendere indicazioni e direttive ministeriali (in realtà già esistenti) che ne sanciscano la validità (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; MIUR, 2012; 2014). E qual è l'idea di fondo? Accertiamo anzitutto come, a differenza di quanto si pensi, non vi è contenuto che non si presti a un'elaborazione laboratoriale e interculturale (Pinto Minerva, 2002; Fiorucci, 2008; Banks, 2017; Lapov, 2019): intrecciando esperienze e argomenti, i significati si fanno più tangibili, i processi di apprendimento più pratici, la conoscenza più esperita e sedimentata in maniera pressoché spontanea. E mentre concorrono a promuovere una relazionalità più interattiva, più reciproca, più sostenibile, le realizzazioni curriculari tagoriane dell'*imparare facendo* - che, in linea con il pragmatismo deweyano (Dewey, 2014 [1938]; Rosser, 2018), significa partecipare, esplorare, scoprire - si offrono come un terreno di lavoro didattico coinvolgente e motivante sia per la popolazione scolastica che per il corpo docente. Pertanto, la didattica pratico-laboratoriale con impronta interculturale dimostra di essere valida risorsa, le cui potenzialità metodologico-operative meritano, fatto non diffusamente riscontrato, una maggiore applicazione pratica in condizioni tanto ordinarie che emergenziali.

3) **Relazionalità studente-docente:** sul piano didattico-relazionale si insiste, nel modello tagoriano, su uno schema interper-

sonale reciproco che, incentrato sulla familiarità e sulla fiducia, diverge dai rapporti cerimoniali tra chi “insegna” e chi “apprende”. Iscritti in un quadro operativo caratterizzato da attività didattiche all’aperto e laboratoriali, i rapporti interpersonali dovrebbero rimodellare le distanze, termine tanto temuto quanto ricorrente negli ultimi tempi. Doveroso ricordare che pensare i processi formativi come un vissuto partecipato in un’unica vita sociale, culturale e intellettuale stenta a tutt’oggi a tradursi in un bene universale: urge cioè un rinnovamento della mentalità pedagogica affinché si giunga a riconoscere che i percorsi di apprendimento-insegnamento non siano azioni isolate, ancorate alle pratiche di trasmissione asimmetrica che si nutrono del criterio *sapere-potere*, il quale, nel privilegiare le abilità di comprensione e di parola, autorizza chi le maneggia meglio ad amministrare la conoscenza senza curarsi dei rischi di scatenare meccanismi relazionali che facilmente generano ruoli e posizioni ideologizzate (Foucault, 1978; 1980); al contrario, le azioni di apprendimento-insegnamento, per raggiungere un livello di produttività equa e diffusa, esigono un riconoscimento della loro stretta interdipendenza determinata da rapporti di interazione-scambio-condivisione che prevedono un’ampia circolazione di esperienze e conoscenze. In parafrasi, chi insegna, non solo istruisce né trasmette, ma impara nel momento stesso in cui stimola l’apprendimento e promuove climi collaborativi, fungendo da tramite, da guida, da facilitatore di processi e relazioni in

ambito educativo (Dewey, 1916; Rogers, 1973); chi apprende, a sua volta, non solo acquisisce, ma crea parimenti occasioni di apprendimento (Postic, 1999): non c’è docenza (insegnamento) senza discenza (apprendimento), ribadiva Freire (2014 [1996], pp. 23-42) mentre introduceva l’eloquente concetto di *do-discenza* (docenza-discenza) (*ivi*, p. 29), quella pratica didattico-relazionale dinamica, dialogica e reciproca che, nell’atto stesso di insegnare-apprendere, si esplica nella disponibilità a insegnare legata alla massima disponibilità a imparare. Potrebbe sembrare superfluo riaffermare la convenienza di processi formativi fondati su un apprendimento responsabile e partecipato, piuttosto che sull’impiego di passiva ricezione e muta ripetizione (*ivi*): sarà magari meno retorico ripetere che il concetto di responsabilizzazione dovrebbe essere infuso a cominciare da una relazionalità, senz’altro rispettosa, ma anche più ravvicinata, più interloquente, più rilassata. Intesa in questi termini, la relazione educativa avrebbe potuto contribuire, nel contesto delle recenti vicende pedagogiche, ad accorciare le distanze tra i diretti interessati che, oltre a una comune vita scolastica, hanno condiviso l’inedita esperienza di distanziamenti, contenimenti e chiusure.

- 4) **Autogoverno studentesco e senso di corresponsabilità**: il principio di autogoverno in ambito educativo si riflette sostanzialmente in due operazioni, l’autoorganizzazione e l’autogestione: nell’interessare - in tutto o in parte - il corpo studentesco, le due azioni, se opportunamente orien-

tate, cooperano alla costruzione di corresponsabilità educativa, la quale, come disegno metodologico eretto su un senso di *empowerment*, dovrebbe accompagnare i processi formativi per concludersi nell'autonomia degli studenti e del loro sapere. Concepito come sistema e metodo educativo definito da rappresentanza e partecipazione, anziché formalità e imposizione, questo assetto auto-gestionale ha come elemento chiave l'opportunità di contare su percorsi di responsabilizzazione decentrata, articolata per mezzo di un organigramma che si compone di consigli, comitati e assemblee studentesche. Sono altresì forme di comunicazione e coordinazione basate sulla corresponsabilità che, mentre consentono di sperimentare occasioni di scambio e condivisione (di idee, valori, contenuti, ecc.), agevolano gli studenti a ridimensionare la loro percezione di inadeguatezza a favore delle pratiche di compartecipazione, riflessione, valorizzazione. Sgravando i coinvolti (almeno in parte) dal peso delle insicurezze di matrice psico-relazionale, l'esercizio dell'autogoverno e della corresponsabilità stimola, infine, la loro autostima alimentata dall'immersione in una realtà inclusiva (cfr. Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2021). In uno scenario emergenziale è legittimo aspettarsi che si manifestino sbilanci tra le risorse disponibili e quelle effettivamente necessarie: vuoi per la tempistica e l'insufficienza di strumenti operativi, vuoi per l'inesperienza con inedite misure e la disorganizzazione generale (Ranieri *et al.*, 2020), nel caso dell'ultimo episodio la logi-

ca della regola si è vista prevalere su altre possibili, come quella della responsabilizzazione (Tolomelli, 2020). La scelta si è tradotta dapprima in chiusure e poi in distanziamenti, schema gestionale che implica - tra gli altri - rischi di alienare il senso di relazione. Dopo un primo momento, segnato dal carattere repentino dell'accaduto che ha colto il mondo della scuola e l'intera società in stato di impreparazione, sarebbe stato opportuno invece dedicare tempo e investire energie in una riorganizzazione più costruttiva e più motivante, ricorrendo all'uso di corresponsabilità e attivando quelle pratiche che aiutano gli studenti a divenire agenti attivi della propria crescita (Freire, 2014 [1996]), anche in esperienze talmente complesse, come possano essere eventi emergenziali (Isidori & Vaccarelli, 2012; Vaccarelli, 2017). La proposta certamente non suggerisce di riorganizzare interi plessi: anche se l'opzione non sarebbe tutta da scartare, l'idea è quella di promuovere forme di autogoverno nelle singole classi, gruppi di lavoro o collettivi diversamente strutturati, quale strategia funzionale alla "sopravvivenza" psico- e socio-relazionale nel contesto delle misure restrittive derivanti - ed è solo un esempio - dallo stato di emergenza.

7. Conclusioni

Uno sguardo retrospettivo sull'ultimo anno e mezzo ci aiuta a osservare un panorama sommerso dall'emergenza, sì sanitaria, ma anche sociale, culturale, politica, economica ed educativa: scenario che ha portato

la scuola italiana a subire riduzioni operative con ripercussioni sulle possibilità di sfruttare approcci e metodi alternativi e sulle prospettive di una continuità didattico-educativa sostenibile. L'impatto, appunto riduttivo, quale esito delle misure messe in atto, potrebbe essere mitigato se si optasse per la diversità metodologico-operativa, la cui efficacia collima con la capacità di integrare - in senso lato - le chiusure e accorciare le distanze.

Questa premessa ci induce a chiudere i lavori con alcune considerazioni operative utili alla definizione di metodologie praticabili in situazioni complesse che richiedono adattamenti su diversi piani della prassi educativa in generale e della progettazione didattica in particolare. Nelle attuali circostanze, atipiche (anche) dal punto di vista pedagogico, si tratta di individuare quelle pratiche e strategie che si collocano nell'assortimento delle modalità che al momento potrebbero risultare alternative, ma che, una volta modellizzate, dovrebbero divenire quotidianità didattica.

A seguire, una sintesi delle considerazioni conclusive:

- **emergenza e innovazione pedagogica:** seppur da nessuno auspicata, tantomeno in forma totalizzante, al presente non appare realistico immaginare un Mondo immune da crisi di matrice economica, umanitaria, politica, naturale, sanitaria o altra; per contro, non occorre attendere eventi anomali né catastrofici per introdurre modalità alternative di lavoro: una proficua gestione dei bisogni educativi e operativi di quanti si trovano coinvolti nei processi formativi dipenderà da un continuo aggiornamento e innovazione dei repertori

didattico-metodologici a prescindere dalla natura - ordinaria o emergenziale che sia - delle condizioni in atto;

- **tra passato e presente:** doveroso ribadire come le lezioni del passato, quale custode del sapere umano e di un capitale di esperienze pedagogiche collaudate, dimostrano di non essere una prerogativa dei tempi passati: attingere alla storia costituisce cioè un valido strumento per ripensare gli orientamenti teorico-metodologici del presente pedagogico; basti notare quanta eco destano nel contesto delle emergenze odierne i contenuti dei messaggi universalistici concepiti un secolo fa da R. Tagore e quante sollecitazioni metodologico-operative per affinare i modelli educativi esistenti questo stesso patrimonio possa offrire;

- **modellizzazione pedagogica:** volgendolo l'attenzione all'attualità, risulta vitale raccogliere le esperienze, le strategie e le riflessioni maturate nel corso dell'ultima vicenda emergenziale per passare a una loro modellizzazione pedagogica, funzionale tanto all'aggiornamento professionale in termini di formazione continua dei docenti, quanto all'organizzazione logistico-operativa e alla programmazione didattica dei singoli istituti, classi o gruppi di lavoro;

- **relazionalità educativa:** percorsi di co-costruzione relazionale, eretti sui principi di partecipazione, interazione e corresponsabilità, possono giocare un ruolo di svolta nell'esplorare e comprendere le condizioni che le strutture educative e scolastiche sperimentano nel caso di emergenza: un lavoro mirato sulla relazionalità contribui-

sce quindi a plasmare potenziali strategie, soluzioni e pratiche da applicare in funzione dei bisogni professionali, degli obiettivi formativi, della continuità didattico-educativa e delle necessità organizzative;

- **dimensione interculturale**: oltre a essere stato universalista nei suoi impegni e azioni, Tagore fu precursore di plurime conquiste della pedagogia moderna; difatti, come anticipato dal suo stesso paradigma, l'intercultura non è una dimensione nuova per la disciplina pedagogica, la quale - in ultima analisi - non può che essere interculturale: questa sua connotazione si rispecchia in un'incessante azione volta a coniugare prospettive, approcci, strategie, metodi e strumenti differenti, quali segmenti di una cultura pedagogica impegnata, poiché definita dall'innovazione dei processi formativi e dalla promozione di opportunità formative per tutte/i.

Bibliografia

- Ballini, A.** (1937). *Tagore, Rabindranath*, in *Enciclopedia Italiana*. Enciclopedia Treccani. Disponibile su: www.treccani.it/enciclopedia/rabindranath-tagore_%28Enciclopedia-Italiana%29/. [Accesso 10.09.21].
- Banks, J. A.** (2017). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson.
- Banu, A., & Alam, M. S.** (2015). Contribution of Rabindranath Tagore to the field of Education Reform Movement and his philosophy of education in the present context of education system of Bangladesh. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(2), pp. 102-110.
- Bhattacharya, K.** (2014). *Rabindranath Tagore: Adventure of Ideas and Innovative Practices in Education*. London: Springer.
- Bortolotti, A.** (2021). L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso d'inclusione sociale. *Pedagogia oggi*, XIX(1), pp. 58-64.
- Burgio, G.** (2007). *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*. Pisa: ETS.
- Cambi, F.** (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi sulla Formazione*, 23(1), pp. 55-57.
- D'Ascenzo, M.** (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS.
- De Bartolomeis, F.** (1978). *Sistema dei laboratori, per una scuola nuova, necessaria e possibile*. Milano: Feltrinelli.
- Debnath, D., & Pal, T.** (2015). Review article: Co-curricular activities in Rabindranath Tagore's Visva-Bharati. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(6), pp. 205-212.
- Demetrio, D.** (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Scandicci, FI: La Nuova Italia.
- Dewey, J.** (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J.** (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1938, New York).
- Farné, R., & Agostini, F.** (cur.). (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior.
- Fiorucci, M.** (cur.). (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- Foucault, M.** (1978). *Il potere e la parola*, P. Veronesi (cur.). Bologna: Zanichelli.
- Foucault, M.** (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (ed. C. Gordon). New York: Pantheon Books.
- Freire, P.** (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Ed. Gruppo Abele (ed. orig. 1996, São Paulo).
- Ghosh, R.** (2017). *Aesthetics, Politics, Pedagogy and Tagore: A Transcultural Philosophy of Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Girelli, C., & Arici, M.** (2020). Editoriale: Quale scuola avremo nel nuovo anno scolastico? Dipende. Non solo dal Covid-19. *RicercaAzione*, 12(1), pp. 9-20.
- Government of India** (1951). *Central Government Act: The Visva-Bharati Act, 1951, Act No. 29 of 1951 [9th May, 1951]; spec. Art. 2. Declaration of Visva-Bharati as an institution of national importance*. Disponibile su: indiankanoon.org/doc/17541/. [Accesso 06.08.21].
- Isidori, M. V., & Vaccarelli, A.** (2012). *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e di post-emergenza*. Roma: Armando.
- Isidori, M. V., & Vaccarelli, A.** (2013). *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
-

- Jahanbegloo, R.** (2012). *Tagore and the Foundations of Intercultural Dialogue*, 15.10.2012. Disponibile su: jahanbegloo.com/it/content/tagore-and-foundations-intercultural-dialogue. [Accesso 01.09.21].
- Joshi, U.** (1992). Tagore's Poetic Vision. In S. Radhakrishnan (ed.), *op. cit.* (pp. 140-144).
- Khan, S. N.** (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11), pp. 224-233.
- Lapov, Z.** (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, LIII (211), pp. 75-94.
- Lapov, Z.** (2020). In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni. *RicercaAzione*, 12(2), pp. 143-168.
- Lapov, Z.** (2021a). Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione: punti di forza e debolezza. *Pedagogia oggi*, XIX(1), pp. 42-49.
- Lapov, Z.** (2021b). Prospettive pedagogiche per una relazionalità interculturale a distanza. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (cur.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 46-53), Atti del Congresso Nazionale SIPED, Milano, 14-16 gennaio 2021. Lecce & Rovato (BS): Pensa MultiMedia.
- LeCompte, M. D., Millroy, W. L., & Preissle, J.** (eds.). (1992). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.
- Louv, R.** (2006). *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Milano: Rizzoli.
- Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N.** (2021). Responsibility and Co-Responsibility in Light of COVID-19 and Education for Sustainability through an Aristotelian Lens. *Sustainability and Climate Change*, 14(3), pp. 158-165.
- Mantovani, S.** (cur.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mehrotra, D. P.** (2007). Origins of Alternative Education in India: A Continuing Journey. In S. Vittachi, N. Raghavan, & K. Raj (eds.), *op. cit.* (pp. 25-43).
- Mezirow, J.** (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J.** (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ministero della Pubblica Istruzione** (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- MIUR** (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 4 settembre 2012.
- MIUR** (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*; spec. Parte Prima: *Il contesto*, § 2 *Chi sono gli alunni di origine straniera*, pp. 4-7.
- Monier-Williams, M.** (1899). *A Sanskrit-English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- Mukherjee, H. B.** (2021). *Education for Fullness. A Study of the Educational Thought and Experiment of Rabindranath Tagore*. Oxon & New York: Routledge (ed. orig. 1962, Bombay).
- Mukherjee, M.** (2018). Tagore's Legacy for Inclusive Education, Ecological Awareness & Intercultural Understanding. *World Voices Nexus: The WCCES Chronicle*, 2(1). Disponibile su: <https://www.worldcces.org/article-5-by-mukherjee/>. [Accesso 08.09.21].
- Nussbaum, M. C.** (2012). Rabindranath Tagore: Subversive Songs for a Transcultural "Religion of Humanity". *Acta Musicologica*, 84(2), pp. 147-159.

- O'Connell, K. M.** (2020). 16. Tagore's Santiniketan: Learning Associated with Life. In S. Chaudhuri (ed.), *The Cambridge Companion to Rabindranath Tagore* (pp. 294-308). Cambridge University Press.
- Pinto Minerva, F.** (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Postic, M.** (1999). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*. Roma: Armando.
- Postic, M., & De Ketele, J.-M.** (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- Radhakrishnan, S.** (ed.). (1992). *Rabindranath Tagore: A Centenary Volume 1861-1961*. New Delhi: Sahitya Akademi; *infra*: id., 'Most Dear to all the Muses', pp. xvii-xxv.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M. K.** (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, vol. 15, pp. 1-20.
- Restiglian, E., Azzolin, S., De Lazzaro, S., Traldi, M., & Turco, M.** (2021). Dalla classe al bosco. Una ricerca esplorativa nella scuola primaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIV(26), pp. 129-140.
- Rogers, C. R.** (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti - Barbèra (ed. orig. 1969, Columbus).
- Rosser, Y.** (2018). Pragmatic Poets: John Dewey & Rabindranath Tagore. *IndiaFacts*, 19-02-2018. Disponibile su: http://indiafacts.org/pragmatic-poets-john-dewey-rabindranath-tagore/#_ftnref9. [Accesso 01.09.21].
- Shashibala** (2011). Indo-Japanese Cultural Relations in the Twentieth Century India. In T. Uno (ed.), *Changing Perceptions of Japan in South Asia in the New Asian Era: The State of Japanese Studies in India and Other SAARC Countries* (pp. 221-227), International Symposium in India (2009). Kyoto: International Research Center for Japanese Studies.
- Siddiqui, M. H.** (2008). *Philosophical and Sociological Foundations of Education*. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Tagore, R.** (1975). *Antologia di scritti pedagogici*. G. Ottonello (cur.). Brescia: La Scuola.
- Tagore, R.** (1991). *La civiltà occidentale e l'India*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. orig. 1961, Bombay).
- Tagore, R.** (2013). *L'anima dell'Occidente. Un giudizio*. Roma: Castelvechi & Lit Edizioni (ed. orig. 1925, 1930).
- Tolomelli, A.** (2020). L'emergenza e la mancanza di prevenzione. *il Mulino* (online news), 13-11-2020. Disponibile su: https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:5437. [Accesso 05.09.2021].
- Vaccarelli, A.** (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, XV(2), pp. 341-355.
- Vigilante, A.** (2017). L'umanesimo transculturale di Rabindranath Tagore. *Educazione Aperta*, 2, pp. 35-87.
- Visva-Bharati** (2019). *Prospectus 2019*. Santiniketan: Visva-Bharati founded by Rabindranath Tagore.
- Vittachi, S., Raghavan, N., & Raj, K.** (eds.). (2007). *Alternative Schooling in India*. New Delhi: Sage.

Sitografia

- Visva-Bharati** (sito). Disponibile su: www.visvabharati.ac.in. [Accesso 10.09.21]:
- ~ *Educational ideas* (www.visvabharati.ac.in/EDUCATIONAL_IDEAS.html);
 - ~ *History* (www.visvabharati.ac.in/History.html);
 - ~ *Mission and vision* (www.visvabharati.ac.in/Mission_Vision.html);
 - ~ *Patha-Bhavana* (www.visvabharati.ac.in/PathaBhavana.html);
 - ~ *Siksha-Satra* (www.visvabharati.ac.in/SikshaSatra.html).
-