

## **L'India degli ultimi. Un'analisi della marginalità indiana nella prospettiva pedagogica problematicista**

**Marta Salinaro**

Università di Bologna

### **Abstract**

La particolare conformazione socio-culturale della società indiana, composta da più di un miliardo e duecento milioni di persone appartenenti a etnie e credi religiosi differenti e con una strutturazione sociale di tipo gerarchico dato dal sistema delle caste è, nel contesto odierno, caratterizzata da antiche tradizioni e importanti trasformazioni. Ufficialmente abolite dalla costituzione indiana, le caste vincolano da secoli la vita di milioni di persone, in cui la condizione di 'intoccabile' o 'fuori casta' comporta tuttora forti disuguaglianze in ambito educativo, sociale, occupazionale. Mutamenti ed eredità che richiamano l'attenzione pedagogica rispetto alle diverse forme di problematicità che coinvolgono le infanzie e le famiglie indiane, in modo particolare quelle che si trovano in condizioni di marginalità.

The particular socio-cultural conformation of Indian society, composed of more than one billion two hundred million people belonging to different ethnic groups and religious beliefs and with a hierarchical social structure since the caste system is, in today's context, characterized by old traditions and important transformations. Officially abolished by the Indian constitution, castes are binding for centuries the lives of millions of people, where the condition of 'untouchable' still entails large inequalities in the educational, social and occupational fields. Changes and inheritance that draw the pedagogical attention regard to the different issues that concerns indian childhoods and families, especially those who are marginalized.

**Parole chiave:** marginalità indiana, sistema delle caste, progettualità esistenziale, problematicismo pedagogico, dignità umana.

**Keywords:** Indian marginality, caste system, existential project, pedagogical problematicism, human dignity.

Parlare di marginalità indiana, di un contesto culturale, sociale, geografico così lontano dalla nostra realtà, ma sempre più coinvolto in un rapido sviluppo e considerevoli trasformazioni, chiama in causa non solo analisi e riflessioni di carattere politico ed economico – in un ambito globale che si vuole sempre più omologato e connesso, attento a dinamiche progressiste e consumistiche ed allo stesso tempo debole di principi che lasciano inermi davanti ad eventi storici sempre più complessi – ma significa, oggi, leggere una realtà multiforme, una Nazione che vive numerosi secoli contemporaneamente, con antiche tradizioni tuttora vive e determinanti, con assetti familiari ed educativi ricchi di problematiche in contesti di enorme disuguaglianza, povertà, analfabetismo e di diritti negati, oltre che di ricchezza, prestigio tecnologici e Pil in crescita.

Un'analisi che risulta sì inattuale, se si intende con questo termine riferirsi a sollecitazioni lontane dalle informazioni che quotidianamente percepiamo distratti nella vita frenetica che ci travolge, ma profondamente necessaria in un quadro storico che richiede, con urgenza, approfondite riflessioni critiche sulla contemporaneità del mondo globalizzato in cui viviamo, sulle dinamiche mutevoli e veloci e sugli eventi drammatici che reprimono libertà e diritti fondamentali. Realtà che hanno bisogno di essere comprese da tutti e che sempre più ci riguardano, seppur ci si ritiene estranei a fatti e processi che non concernono la nostra stretta sfera comunitaria. Se si intende agire, quindi, nella direzione di un superamento delle molteplici condizioni di problematicità che gravano costantemente sulla qualità dell'esistenza, risulta necessario anche confrontarsi con la libertà: quella che non ha chi è privato di possibilità, diritti, cibo, acqua, cure, ma anche quella che non ha chi non può fare a meno di consumare, possedere, sprecare. Dettata o meno dalla scelta, la mancanza di libertà comporta in tutti i casi deprivazione e svilimento, del senso critico e della capacità di realizzare il proprio Sé e il proprio essere nel mondo.

Nei villaggi sperduti dell'India o nelle periferie italiane, in Africa, America del Sud, estremo Oriente e in tutti i luoghi dove le condizioni sociali, culturali, economiche, come le stesse tradizioni, le religioni, i tabù, gli usi e costumi, relegano i soggetti in condizione di svantaggio, gravati da fardelli spesso alienanti, è fondamentale un'azione di coscientizzazione, un impegno singolo e collettivo atto a promuovere differenti chiavi di lettura del mondo, ma tesi soprattutto al rispetto, alla solidarietà verso tutti. Aprirsi a possibilità, riflettere e resistere, per poter così affrontare la scelta di seguire i dettami culturali, religiosi, tradizionali, tramandati o imposti, e/o risignificare il mondo con altre prospettive, percorrendo una visione di cambiamento dell'esistenza dettata dalla scelta personale. Quella “*riforma del pensiero*” auspicata da Morin, che richiama alla comprensione come mezzo e fine della comunicazione umana, dove: “non può esservi progresso nelle relazioni fra individui, fra nazioni, fra culture, senza reciproche comprensioni. Per comprendere l'importanza

vitale della comprensione, occorre riformare le mentalità, cosa che richiede – in modo reciproco – una riforma dell’educazione” (Morin, 2001, p.110).

Agire nella complessità e tendere ad una “*riforma del pensiero*” significa muoversi in termini ecologici, sfuggendo così alle semplificazioni, tracciando al contempo un percorso utopico e realistico. In questa affermazione E. Morin esprime il concetto fondamentale della non-linearità dell’esperienza e di ogni elemento che la compone, una complessità che si nutre di ricerca, domande, problematizzazione, composta dalle mille sfumature e traiettorie che tengono insieme e connettono quei poli antinomici che il “potere” (politico, religioso, economico) vuole mantenere lontani e divisi. Alcuni dei principi cardine, questi, che richiamano il discorso teoretico-esistenziale di Giovanni Maria Bertin e del problematicismo come modello pedagogico che ne deriva.

Relativamente a questa prospettiva teorica, e ponendola come modello interpretativo della riflessione che vuole richiamare l’importanza della progettualità esistenziale rispetto alle limitazioni e alle passività omologanti e conformiste, ai vincoli che negano le possibilità di emancipazione e una vita dignitosa, è fondamentale indagare quali siano le principali cause che determinino, nel contesto indiano, suddette condizioni.

Spesso i condizionamenti sono tali da opprimere e negare possibilità di emancipazione dalla “condizione data” verso una “destinazione prescelta”, come nel caso delle bambine indiane a cui vengono imposti matrimoni combinati dalla famiglia di origine, secondo tradizioni e consuetudini del passato che, seppur proibite legalmente, sono ad oggi fenomeni diffusi, in una nazione in cui circa il 70% della popolazione vive in zone rurali e, secondo i dati UNESCO, è presente il maggior numero di persone adulte analfabete al mondo, circa 287 milioni (UNESCO, 2014). Infanzie violate e private di ogni minima speranza, come i tanti bambini di strada, orfani e quelli soggetti al lavoro forzato, oltre che a molteplici forme di sfruttamento.

### **Quali limitazioni alla libertà di scelta?**

“Sia il singolo individuo sia l’umanità nel suo complesso, e in una determinata fase della sua esistenza, sperimentano un “essere nel mondo” le cui connotazioni fondamentali non sono state da essi scelte ma, piuttosto, riscontrate e scoperte come un contesto precostituito al cui interno si trovano inseriti” (Bertin & Contini, 1982/2004, pp. 11-12). Qui, “l’essere nel mondo”, analizza Mariagrazia Contini, rappresenta ciò che Heidegger definisce come l’esperienza della gettatezza, mentre Bertin espone come l’esperienza della *problematicità*, indicando con esse condizionamenti quali quelli biologici, genetici, sociali, culturali, psicologici, definiti dalla nascita, assetti contestuali preesistenti che caratterizzano e conferiscono specificità a

tale condizione, ma che contemporaneamente la delimitano: ora o per sempre? Il “come” si realizzerà il percorso non dipende solo da noi.

Colore della pelle, ricchezza, povertà, malattie, sono solo alcuni esempi di tali condizioni, che segnano i soggetti secondo un ordine non solo casuale, definito in termini laici, ma anche provvidenziali, se si intende dargli una lettura religiosa. È qui che si inserisce la casta, come condizionamento determinante della cultura filosofica, religiosa e dell’assetto sociale indiano, poiché, secondo l’ordine gerarchico culturalmente e religiosamente stabilito, la casta stabilisce l’appartenenza ad una determinata condizione imm modificabile, per molti aspetti, per tutta l’esistenza terrena.

Il carattere inflessibile della dimensione materiale dell’esistenza chiarisce uno degli aspetti essenziali dell’Induismo, che prescrive a ogni fedele di accettare un ruolo preciso nella società per adempiere la missione assegnatagli dal destino al momento della nascita. Questo aspetto conferisce la giustificazione filosofica per la dottrina più problematica dell’Induismo, cioè la suddivisione della società in caste, cui si appartiene per nascita, senza possibilità di sfuggire alle rigide norme di una concezione gerarchica, rappresentando l’ambito privilegiato per l’attuazione dell’ordine sociale, effetto della legge eterna e immutabile del *dharma* (Lauro, 2002).

Se fra i concetti fondamentali appartenenti alle correnti religiose e filosofiche dell’Induismo analizziamo il *karma*, troviamo in esso la causa del destino di ogni essere umano, e il *dharma* come fonte della legge morale, delle giuste azioni che sottostanno alle norme etiche a cui tutti sono chiamati ad uniformarsi in conformità con il *karma*. Il rispetto delle regole della propria casta e l’accettazione del sistema delle caste come primo fattore di determinazione dello stato sociale e religioso della società indù, pongono come vincoli la limitazione ai contatti intercastali, l’endogamia delle caste, la trasmissione del *dharma* relativo alla casta alle generazioni successive. In seguito ai processi di sanscritizzazione e modernizzazione studiati dal sociologo M. N. Srinivas (citato in Cobalti, 2010, p.193) lo scenario è in seguito mutato, per un adattamento funzionale alle forze della modernità e della migrazione di giovani istruiti ed addestrati, accentuando così l’alienazione sociale e la discontinuità culturale, ma gli elementi di complessità derivanti dal sistema gravano ancora oggi sulla vita di milioni di persone.

Riflettendo in termini pedagogici e accettando il problematicismo bertiniano come lettura laica della condizione data, una delle problematicità del destino degli umani, identifichiamo in un sistema complesso gli elementi che caratterizzano aspetti religiosi, culturali, economici e politici, ed individuiamo nell’educazione ad una progettualità esistenziale la direzione al superamento di condizionamenti così deterministici (come il sistema delle caste). Né Heidegger né Bertin si riferivano a tali condizionamenti come deterministici, ma è possibile affermare lo stesso quando si parla di caste? Se la *diversità* quale condizione data, quindi, non è una scelta, e non

riguarda perciò la nostra libertà, non dovrebbe procurare né vantaggi né discriminazioni.

Ragionare in termini di casta significa negare la scelta, significa privare i soggetti ad aprirsi a orizzonti di possibilità, ma anzi, sia che appartengano ad una casta “alta” e quindi con un futuro facilitato da questa condizione, sia che nascano fuori casta, rappresenta comunque una strada obbligata, necessaria e, quindi, non nella direzione del possibile, non nella direzione di una progettualità esistenziale critica e responsabile, ma un percorso predeterminato da specifiche azioni e ruoli sociali spiritualmente e culturalmente definiti. Prendere atto della *diversità* che distingue ogni individuo non deve pertanto tradursi in forme comportamentali ed atteggiamenti discriminanti. La casta, come sistema, legittima questa forma di discriminazione, ritiene lecita (nei suoi fondamenti religiosi e culturali) una suddivisione gerarchica che “eticchetta”, pone un marchio incancellabile nella sorte di ognuno, uomo o donna, shudra o brahmano, la diversità alla nascita, il più delle volte, non dona speranza alla *differenza*.

Quando il destino diventa la scelta, afferma Contini, si è sollecitati a considerare il “come” si realizzerà il percorso, dalla sua progettualità e dalle scelte che si opererà, in un orizzonte limitato, ma *libero*. Infatti, “nel momento stesso in cui scopriamo di essere pesantemente condizionati da tratti e situazioni che non abbiamo scelto noi, ma la divina Provvidenza o il caso (l’opzione fra i due dipende dalla nostra adesione, o meno, ad un credo religioso), scopriamo anche di avere di fronte l’orizzonte aperto del possibile e che la scelta di una strada o di un’altra dipende da noi, almeno anche da noi, dalla nostra libertà e dalla responsabilità che ne deriva” (Contini, 2009, p.52).

La libertà, per gli induisti, si ottiene raggiungendo il *mokṣa*, cioè quando l’anima viene liberata dal ciclo delle rinascite. Aspetto non trascurabile, quando milioni di indiani hindù, analfabeti e relegati ad una vita di povertà ed emarginazione, vivono rassegnati (o responsabili?) all’idea che, dopo la nascita, lo status che gli viene affidato dal destino rappresenterà il loro compito nella vita terrena per tutta l’esistenza in quella reincarnazione. La libertà si affermerà, forse, dopo la morte e dopo una numerosa serie di rinascite. Nascere in condizione di povertà rappresenta quindi una colpa per aver commesso dei peccati nelle precedenti incarnazioni. Ancora peggio se si nasce donna. L’unica speranza per elevarsi è compiere le azioni con consapevolezza, vissute come responsabilità assunta e non rassegnazione. Azioni che, nella maggior parte dei casi, anche se “buone” li porteranno a vivere un’intera esistenza di povertà e discriminazioni, donne, uomini, bambini, anziani relegati in zone marginali, spesso malnutriti e sfruttati, dove altri condizionamenti, oltre alla religione, al sesso, all’appartenenza ad una casta o nessuna, a tradizioni e usanze, caratterizzeranno la loro problematicità.

Altre volte però, in rari casi concessi dalla divina provvidenza, dal caso o dall'impegno responsabile, è possibile emanciparsi da questa condizione, da ciò che la povertà comporta e dalle implicazioni che la casta riserva. Queste, tuttavia, rappresentano eccezioni se rapportiamo il fenomeno a milioni di indiani che vivono sotto la soglia di povertà, per non parlare di uno sguardo allargato all'intero mondo. Eccezioni che la riflessione pedagogica problematicista vuole invece, nel possibile di domani, realizzabili per tutti, nessuno escluso.

G. M. Bertin non opera una distinzione tra condizioni di problematicità vantaggiose o sfortunate, ma analizza entrambe come situazioni date che necessitano comunque, anche se con diversi livelli di difficoltà, di essere superate, attraverso un'integrazione tra *io-mondo*, simboli, come sostiene M. Contini, «*di realtà differenti e diversamente significative*»: Pio, così, può rappresentare il gruppo, il singolo, la collettività o l'intera umanità, mentre per mondo si delineano la cultura, le istituzioni, la natura, Dio (Bertin & Contini, 1982/2004).

Io-mondo non agiscono come soggetto-oggetto di esperienza, ma i loro ruoli sono interscambiabili, influenzandosi vicendevolmente. In questo senso l'esperienza si fa *trascendentale*, cioè si pone come idea-limite di diversi campi d'indagine, "ideale" e non realizzabile completamente a causa dei limiti che contraddistinguono Pio e il mondo, ma esige un'integrazione tra le polarità che si rapportano in ogni campo di esperienza. Così la problematicità caratterizza la "condizione data" per ognuno di noi, fortunato o sfortunato che sia, poiché, come afferma Contini: "tutti ci troviamo immersi in campi di esperienza – familiare, sociale, naturale, culturale – inevitabilmente contrassegnati da problemi, come ci dimostrano le analisi rivolte a indagare la storia dell'umanità o delle diverse culture, delle istituzioni familiari o dell'ambiente naturale, le biografie o le autobiografie. Noi stessi se, per un periodo o per tutta la vita, siamo privi di capacità critiche e di autoconsapevolezza e ci identifichiamo pertanto con i nostri condizionamenti (biologici, psicologici, culturali) che subiamo passivamente, esprimiamo e sperimentiamo problematicità, a causa dei quozienti di opacità e di inautenticità che caratterizzano i rapporti con noi, con gli altri e con il mondo" (Bertin & Contini, 1982/2004 p. 13).

Fuori casta, dalit e adivasi sono coloro che più subiscono i condizionamenti dati dal sistema delle caste e che sono così condannati ad una esistenza il più delle volte priva di qualsiasi libertà di scelta. In questo senso, gli elementi sociali, economici e culturali che costituiscono nel loro insieme la società indiana, aldilà delle credenze religiose, non consentono a chi vive ai margini, in condizioni di ostracismo e povertà, di emergere ed emanciparsi tendendo al superamento della "condizione data", poiché la scelta, nella maggior parte dei casi, è già prescritta dal non avere alcuna possibilità di istruirsi, coscientizzarsi, mobilitarsi. Negare la differenza, significa così negare uno spazio per una possibile libertà.

Il sistema delle caste, tuttavia, oltre a determinare di fatto le disuguaglianze sociali, ne garantisce il mantenimento, poiché, come sostiene S. Desai (Desai & Kul-karni, 2008), sociologa indiana, la differenza tra le caste oggi è più di natura economica che di rispetto di rituali. Infatti, dove la possibilità di emancipazione viene negata, persiste e incede la povertà, fenomeno molto più ampio rispetto alle caste e tutt'oggi drammaticamente in crescita non solo in India, ma anche nelle culture occidentali, dove le riforme di liberalizzazione hanno allargato la forbice tra povertà e ricchezza. La distanza tra chi detiene il potere e chi ne è privo, tra chi prende decisioni e chi è costretto (o sceglie) di subirle è enorme e sempre più drammatica.

Il sistema, pur essendo stato smantellato costituzionalmente, è nell'apparato politico che trova nuova vita, che non ha individuato nella democrazia la risoluzione a pratiche che garantiscano una giustizia sociale per tutti. Qualsiasi forma abbiano preso, dall'antichità ad oggi, le caste hanno imposto la loro supremazia, il loro potere sulla vita di milioni di persone, decidendo sulla loro sorte aldilà della fede religiosa, traducendosi in oppressioni subite da donne, bambini e intere famiglie relegate in condizione di subalternità.

Giovanni Maria Bertin rintraccia nel problematicismo razionalista i possibili significati che la filosofia dell'educazione può assumere, indagando l'esistenza dei soggetti e rivolgendosi a tutti, alle dinamiche individuali e globali che si realizzano nei rapporti tra soggetti e tra culture, poiché è nell'*essere-nel-mondo-con-gli-altri* che si concretizza il diritto alla differenza. Nel dominio del pensiero unico, in Occidente come in Oriente, nelle caste come nel libero mercato, tutto ciò che lascia spazio all'omologazione e al conformismo privando i soggetti di esercizio critico, autocritico, riflessione, non consente di intraprendere strade di impegno etico-sociale, in direzione di "ragione", ossia di impegno verso il cambiamento, che sia creativo e promotore di possibilità, in particolare per gli "ultimi". La ragione problematicista, come afferma Bertin, non si limita solo a comprendere l'esistente, ma agisce per modificarlo assolvendo due compiti: "il primo è rivolto a ipotizzare la creazione di strutture socio-politiche per le quali la vita collettiva non sia soffocata ed oppressa dal Potere (di gruppi, ceti, classi) e dia libertà di espressione e autorealizzazione a tutti i suoi membri (in rapporto a questi fini va valutato il "progresso sociale"); il secondo è diretto a ipotizzare la creazione di dimensioni esistenziali che rendano più interessante l'immagine dell'uomo, oggi disgregata e distorta, ricuperandola, in prospettiva di un mondo possibile, quale obiettivo primario del cosiddetto progresso sociale come simbolo di una nuova società e di una nuova civiltà" (Bertin & Contini, 1982/2004 pp. 51-52). In questi obiettivi risulta chiara la funzione di una ragione creativa che tenda ad un processo costruttivo-esistenziale, che: "è forte se fa del momento di problematicità che le è costitutivo il principio del proprio sviluppo e del proprio arricchimento creativo [...]; debole se si lascia sommergere e

confondere da esso in funzione dell'aggravamento del “disordine esistenziale” (il che è certamente possibile, anzi attuale)” (Bertin & Contini, 1982/2004, p. 53).

Bertin esprime come le vicende del mondo siano segnate da scacchi, cadute e crisi gravissime, che hanno provocato e continuano a provocare drammatiche scissioni tra umanità e razionalità, dove l'uomo è ancora immerso in una fase di crescita e crisi di sviluppo, evidenziabile dalle gravi violenze presenti ancora oggi. In tal senso vuole dimostrare come la ragione non sia un principio metafisico di stampo hegeliano, non rappresenta il reale come necessità, con un assetto definito dogmaticamente, ma viene vissuta come richiesta di soluzione del problematico, in rapporto costante con la realtà, nella sua complessità, con possibili sviluppi negativi e positivi, ma indirizzata sempre all'approfondimento (Bertin & Contini, 1982/2004). Morin a proposito sostiene come “una società può progredire in complessità, cioè, nello stesso tempo, in libertà, in autonomia e in comunità, solo se progredisce in solidarietà” (Morin, 2012, p. 49). Occorre, pertanto, che ogni soggetto, comunità, società, sviluppi senso critico e riflessività tali da decostruire e smantellare costrutti discriminanti, come il sistema delle caste ha dimostrato di essere, nella direzione di una ricostruzione della realtà che favorisca la stessa cura etica che il problematicismo pedagogico individua come riferimento di una società veramente democratica.

### **L'educazione alla progettualità esistenziale come fondamento del cambiamento**

“Per mancanza di educazione l'intelletto si deteriora. Per mancanza di intelletto la moralità decade. Per mancanza di moralità il progresso si arresta. Per mancanza di progresso la ricchezza svanisce. Per mancanza di ricchezza gli shudra periscono. Ogni danno proviene dall'assenza di istruzione” (citato in Bartoli, 2008, p. 102). Jyotirao Phule e Savitribai Phule, coniugi appartenenti ad una casta giudicata intoccabile, sostennero, nella seconda metà dell'800, un'opera diretta principalmente a diffondere l'educazione tra le persone che ne erano escluse, come donne, tribali e intoccabili. Erede del loro attivismo sociale fu Ambedkar, che proseguì la loro opera riformatrice lottando per misure che rendessero migliore l'educazione degli intoccabili, sostenendo l'idea che nella direzione della formazione di uno stato di uguaglianza (e in quegli anni soprattutto con l'obiettivo della liberazione dal colonialismo) fosse indispensabile il ruolo dell'istruzione.

La lunga lotta sostenuta da Ambedkar per liberare gli intoccabili dalla schiavitù, fu costituita da un'azione politica basata su alcuni principi: “Bisogna che gli Intoccabili riguadagnino il rispetto per se stessi. Si deve tenere conto, come di una realtà fondamentale, della divisione fra caste indù e classe depressa, che si intende avviare



un programma di giustizia sociale. L'inveterato etnocentrismo della casta dei bramani ha precluso ogni ricostruzione della società indù e ha ostacolato ogni riforma in senso umanitario del vecchio sistema di diritti” (citato in Thengavila, 1998, p.119). L'etnocentrismo della casta dei bramani, come sostiene Ambedkar, radicato da lungo tempo nella società, non ha permesso di riformare il sistema verso una giustizia sociale nei confronti di ogni individuo. Allo stesso modo Contini individua nel discorso pedagogico l'urgenza del superamento di un modello di soggetto e dei suoi paradigmi, l'antropocentrismo e la disgiunzione, poiché è nel soggetto dell'”oltre” che è possibile rintracciare una via che tenda alla solidarietà con tutti gli esseri viventi (Contini, 2009). Oggi come allora, dai suddetti paradigmi vengono delineati tratti d'identità di una tipologia di soggetto che traccia una forte demarcazione tra essere umano e tutto ciò che è esistente, dove l'uomo è in netta contrapposizione con ciò che lo circonda, sfruttandolo, abusandone solo per scopi individuali. Atteggiamenti autoreferenziali e gerarchici che separano gli elementi dell'esistente in forza della volontà di potere.

Il paradigma della disgiunzione presuppone una separazione gerarchica, dove nella logica dell'aut aut si inseriscono da una parte o dall'altra gli individui in base alla religione, cultura, pelle, casta, etnia, civiltà ecc. Non esistono contaminazioni e mediazioni, spesso oltre ad essere diversi sono anche nemici, dove le discriminazioni, le emarginazioni e le disuguaglianze sono praticate da chi commette violenze e da chi è indifferente (Contini, 2009). Il superamento di tale disgiunzione, come esprime Contini, è rintracciabile nel *principio della complessità*, “che implica intreccio e integrazione, per usare un termine bertiniano, ovvero la ricerca-costruzione di un arricchimento reciproco, se pur intriso di problematicità, tra mondi e dimensioni diverse che coesistono e cercano terreni d'incontro (Contini, 2009, p. 68).

Arundhati Roy, scrittrice ed attivista indiana, riflette sulle stesse questioni e denuncia con forza le grandi minacce che le scelte dei governi di tutto il mondo apportano al futuro di tutti, dalla questione indiana delle grandi dighe alla minaccia del nucleare; dai danni ambientali prodotti dall'uomo al cambiamento climatico; dai pericoli della globalizzazione dell'economia mondiale alle privatizzazioni; dal divario tra Oriente ed Occidente alla questione dei diritti dei contadini indiani, ed esorta con determinazione a riprendere in mano il futuro e a non delegarlo ai molti che si ritengono “esperti”, poiché ognuno è coinvolto nel destino del mondo che vive. Roy sostiene che “si tratta di emblemi del ventesimo secolo, che marciano il punto in cui l'intelligenza umana è andata oltre il suo stesso istinto di sopravvivenza. [...] una civiltà che si rivolta contro se stessa. Rappresentano l'interruzione del legame, anzi, non solo del legame, ma della *comprensione* fra gli esseri umani e il pianeta in cui vivono. Gettano nel caos l'intelligenza che permette di collegare le uova alle galline,

il latte alle mucche, il cibo alle foreste, l'acqua ai fiumi, l'aria alla vita e la terra all'esistenza umana" (Roy, 2003, p. 115).

La riflessione sostenuta da Nietzsche intende superare questa concezione di individuo, mostrando un soggetto cosciente della propria incompiutezza, di un limite irriducibile che riconosce come parte di sé e come estensione di possibilità, di apertura al cambiamento, una tensione continua ad andare oltre. Consapevole di ciò, il soggetto inizia il suo cammino partendo da vincoli racchiusi nella "condizione data", progettando strade intrise di *nobiltà*, *lievità* e *libertà* per dirigersi, con gli altri, alla propria differenza (Bertin, 1977; Contini, 2009). Un individuo che conduce battaglie in difesa di ognuno, poiché ragiona nella collettività, nella complessità, nel contesto di cui è parte, e non nella disgiunzione, nell'individualismo e nella contrapposizione agli altri.

Quale può essere la strada da percorrere per affermare un tale modello di persona, tuttora presente ma oscurato da omologazione e conformismo? Un soggetto segnato dalla problematicità, che non nega l'esperienza del dolore, ma che sappia danzare e desiderare? Un soggetto che lotti per uscire dalle minacce e dalla serialità e con coraggio prenda la direzione dell'impegno, della progettualità, della differenza? Occorre, in termini pedagogici, secondo Contini, "l'educazione alla resistenza, pratica fondata su un continuo esercizio di autoriflessività e di metariflessività da parte di una pedagogia che, consapevole del ruolo del "mondo nella mente", sia in grado di selezionare le informazioni, i messaggi impliciti ed espliciti che circolano, le testimonianze esistenziali di ieri e di oggi, per sceglierne ed indicarne alcune e denunciarne, respingerne altre. [...] Promuovere la tensione a "realizzare se stessi realizzando gli altri": a impegnarsi, cioè, non solo per i propri cari o i propri sosia, ma per l'ultimo bambino del più povero e lontano villaggio all'altro capo del mondo [...]" (2009, p. 71).

Uno sguardo, questo, che non si ferma davanti ad una stretta cornice di significato esistenziale, ma che legge il mondo con occhiali sempre diversi, lenti adatte ad interpretare orizzonti di senso vicini e lontani, e, come afferma Contini, "uno sguardo costruttivo di possibilità in termini ecologici, generativi e coevolutivi" (2009, p. 72). Il possibile diventa così figura centrale della progettazione esistenziale che Bertin rileva come obiettivo dell'educazione per l'uomo di oggi, un messaggio educativo, continua Contini, "che attraversa tutti i piani dell'esperienza esistenziale, da quello teoretico-conoscitivo a quello affettivo, etico-sociale-estetico" (Bertin & Contini, 1982/2004 p. 28).

L'educazione al *pluralismo* promuove la stessa *comprensione* che A. Roy incita da parte di un'umanità che deve dirigersi verso una nuova civiltà, recuperando quel legame interrotto, ma fondamentale, con la Patria-Terra. Recentemente Roy ha redatto un lungo saggio introduttivo alla nuova edizione ragionata di *Annihilation of*

*Caste*, il manifesto di un discorso che Ambedkar non poté mai pronunciare, in cui l'autrice affronta lo scontro morale, politico e intellettuale tra Ambedkar e Gandhi, oltre alla questione castale, riflettendo sull'attualità del dibattito e sugli avvenimenti che ancora oggi generano violenze e discriminazioni nei confronti degli esclusi (Roy, 2014).

Le utopie rivali che contraddistinsero Ambedkar e Gandhi rappresentarono il tipico conflitto tra tradizione e modernità. L'attualità dei loro pensieri e della loro lotta, spinge l'autrice a una ulteriore riflessione: "la fame di giustizia che animava Ambedkar lo spinse a distogliere lo sguardo dai villaggi per rivolgerlo alla città, all'inurbamento, alla modernità e alla industrializzazione: grandi città, grandi dighe, grandi progetti d'irrigazione. Ironicamente, però, questo è esattamente il modello di sviluppo che centinaia di migliaia di persone identificano oggi con l'ingiustizia, che porta l'ambiente alla distruzione e che prevede la deportazione di milioni di persone dai loro villaggi e terre a favore di miniere, dighe e altre infrastrutture di grande impatto, mentre il villaggio mitizzato di Gandhi, cieco alla sua orrenda e intrinseca ingiustizia, è diventato contemporaneamente il talismano di tutte queste battaglie di giustizia" (Roy, 2014).

Entrambe le loro idee avevano origine da istanze importanti a quel tempo, dove le parole di Gandhi risultarono quasi profetiche dei disastri ambientali e dei danni provocati dalle idee di sviluppo occidentali, ma l'orrore che provò per la modernità lo portò ad elogiare un passato indiano idealizzato e impraticabile; Ambedkar, invece, conosceva bene sulla sua pelle le ingiustizie della società in cui viveva, l'esistenza delle caste era pertanto contrastante con l'idea di una nazione moderna, egualitaria, con senso civico e culturalmente dinamica, ma nella sua voglia di sconfiggerle non riuscì ad intravedere i pericoli nascosti nel modello occidentale.

Le loro azioni e riflessioni rimasero comunque dei principi per la società indiana, ambedue diretti in modi diversi a forme di resistenza, le stesse che persegue la pedagogia problematicista, poiché, come afferma Contini, "è la *resistenza* nei confronti di forme sociali improntate alla discriminazione, alla violenza, all'assenza di qualunque *pietas* per i sofferenti, i poveri, gli stranieri, dunque per gli ultimi, espresse e legittimate in nome della sicurezza, della difesa dell'identità e della propria etnia-cultura-religione e della salvaguardia di principi e valori tanto elevati quanto astratti, totalmente disconnessi dai soggetti: dalle loro storie, dai loro dolori" (Contini 2009, p. 20).

Il possibile che si vuole perseguire riguarda una qualità della vita radicalmente modificata, non più esposta a rapporti interpersonali incerti ed ambigui, ad insicurezza e ostilità, ma volta ad un cambiamento, ad un mondo *differente* che non continui a rafforzare la distanza tra ricco sempre più ricco e povero sempre più povero, dove consumismo sfrenato e arroganza del potere non rendano ancora più vergognoso

l'insulto verso tutti coloro che soffrono ancora la fame e a chi subisce la condizione alienata di non scegliere un destino differente, ma vive nell'insignificanza e nella reificazione. Bertin chiarisce come “il benessere da rivendicare (perché legittimo) è quello che è condizione indispensabile affinché l'uomo non sia impedito dal realizzarsi come possibilità e differenza a causa di una vita che lo costringe ad essere, da una parte gregge (affamato, impaurito, comunque frustrato) e, dall'altra *élite*, satolla e volgare, impaurita a sua volta dal crescente risentimento delle masse (e perciò frustrata anch'essa nell'aspirazione alla sicurezza per la propria condizione di privilegio); e, cioè, in entrambi i casi, umanità deprivata del senso della possibilità” (Bertin & Contini, 1982/2004, p. 84).

Il benessere rappresenta comunque solamente il mezzo di tale cambiamento, che auspica un'umanità capace di correggersi e realizzare le condizioni per una vita più degna per ognuno. L'obiettivo di tale trasformazione si ritrova pertanto nella costruzione di possibilità e differenza nello sviluppo esistenziale dei soggetti, forza creativa che promuove cambiamento e sviluppo, soggettivo ed intersoggettivo, caratterizzato da pluralismo e libertà.

Educare alla libertà significa proprio questo, cioè promuovere la possibilità di costruirsi, come direbbe Morin, una “testa ben fatta”, con l'intento di sviluppare una capacità di conoscere e conoscersi scoprendo i propri pregiudizi, le stereotipie, inganni, autoinganni, ma anche le opportunità. Interrogare e re-interrogare il nostro senso critico permette di percorrere la strada che porta ad essere *liberi da* il nostro pregiudizio, verso una *libertà per* ampliare uno sguardo ricco di riflessività e incontro con l'altro. Se si prefigge un'educazione alla ragione vissuta come esigenza di superare oppressioni e discriminazioni verso una promozione e integrazione delle differenze, si persegue l'utopia di un'educazione ad una umanità rinnovata, come afferma Bertin, evitando “non solo la riproduzione di una pluralità di esemplari umani del medesimo tipo, conforme al modello prescelto dall'educatore e voluto dalla sua ideologia, ma anche – e la richiesta va considerata a monte della prima – la monotona riproduzione e moltiplicazione di quell'umanità a stampo unico che la storia attesta capace sì di lanci inauditi di eroismo e generosità, ma anche di gesta squallide e vili e di imprese terrificanti” (Bertin & Contini, 1982/2004, p.78).

Questa prospettiva presuppone un ruolo fondamentale dell'educatore ad orientare i soggetti verso direzioni di senso che portino ad abbandonare i rigidi dogmatismi per misurarsi con le problematichità che li attraversano, progettando percorsi esistenziali consapevoli. Se la problematichità rappresenta il destino dell'educazione, la proposta di Bertin, in quanto utopica, raffigura un traguardo, forse lontanissimo, che però vuole indicare un grande obiettivo allo sviluppo e al cambiamento dell'umanità.

Nel disordine esistenziale che minaccia e indirizza alla cristallizzazione dell'identità (se non alla regressione) è essenziale restituire e recuperare un ordine esistenziale aperto, creativo e dinamico che garantisca libertà e che incoraggi ad una progettazione disponibile all'impegno, capace di affrontare scacchi, cadute, ma che sappia rialzarsi e lottare per la trasformazione. Una progettazione capace di questo, sorregge la differenza creativa in contrasto con la massificazione, incoraggia il possibile dalle pressioni dell'attuale. È scelta razionale poiché promuove un processo di costruzione dell'esperienza, nella pluralità e nella differenza.

La progettazione esistenziale deve però distinguersi da quella socio-politica, che oggi ha come obiettivo quello di costruire una società del futuro basata su nuove idee di sviluppo, con obiettivi economicisti e quantitativi. Entrambe, però, sono in rapporto dialettico tra loro, la progettazione esistenziale per realizzarsi richiede strutture socio-politiche adatte, se non vuole cadere nel conformismo dell'esistente a cui il potere economico e politico tende a relegarla. Ha bisogno, infatti, di un scenario di senso che permetta ai soggetti di uscire dall'omologazione e superare i diversi condizionamenti con impegno e responsabilità, per creare, costruire soluzioni non solo per il soggetto stesso, ma per il gruppo, la comunità, la società di cui fa parte (Bertin & Contini, 1982/2004).

Valorizzando l'educazione alla ragione, le persone riconoscono come problematicità (del loro Io e del mondo con cui si relazionano) elementi che possono alienare e che quindi vanno presi in carico, individuati e analizzati per trovare vie di superamento e arricchimento esistenziale. Sviluppare le istanze alternative, che sono svalutate, rifiutate, considerate "scarto" e farle diventare oggetto di analisi dell'educazione e di chi opera in educazione, nella direzione dell'emancipazione di tutti, significa rivalutare i paradigmi dominanti con categorie inattuali, dove il discorso pubblico e le ovvietà riprendono significato, per attuare una riforma del pensiero che parta dall'infanzia e che si diriga verso una educazione alla sobrietà.

## **La qualità della vita tra giustizia sociale e dignità umana: il pensiero di Martha Nussbaum e Amartya Sen**

“Che cos'è la globalizzazione? Chi favorisce? Che cosa farà a un paese come l'India in cui per secoli l'ineguaglianza sociale è stata istituzionalizzata nel sistema delle caste? Un paese in cui centinaia di milioni di persone vivono in zone rurali. In cui l'ottanta per cento delle proprietà terriere è costituito da piccole fattorie. In cui

circa la metà della popolazione è analfabeta. La «corporatizzazione» e globalizzazione dell'agricoltura, dell'approvvigionamento idrico, dell'elettricità e di ogni prodotto essenziale riuscirà a portare l'India fuori dalla stagnante palude della povertà, dell'analfabetismo e della bigotteria religiosa? [...] la globalizzazione chiuderà il divario tra i privilegiati e i derelitti, fra le caste più alte e le più basse, tra gli istruiti e gli analfabeti? La globalizzazione concerne lo «sradicamento della povertà nel mondo» oppure è una varietà mutante del colonialismo, telecomandata e in digitale?» (Roy, 2003, pp.164-165).

Le tante controverse domande che si pone A. Roy trovano risposte diverse, continua la scrittrice, “a seconda che provengano dai villaggi e dai campi dell'India rurale, dai quartieri degradati e dalle baraccopoli dell'India urbana, dai tinelli della borghesia in crescita o dalle sale del consiglio di amministrazione delle grandi aziende private” (Roy, 2003, p.165).

Amartya Sen, economista indiano di fama mondiale e Martha Nussbaum, filosofa statunitense, hanno dato prova di come ci sia interconnessione tra istanze economiche e sociali, tra diritti civili e politici, creando un *approccio delle capacità* e non delle risorse, per misurare la qualità della vita di una società e le condizioni di vita di ogni individuo, la ricchezza di uno stato sui bisogni soddisfatti e sulle opportunità realmente offerte ai cittadini. Entrambi si sono soffermati su quesiti che indagano se la crescita economica sia l'unico scopo a cui deve mirare una politica pubblica, oppure se il fine dello sviluppo non sia quello di consentire alle persone di vivere un'esistenza dignitosa. Creare capacità significa quindi domandarsi che cosa le persone siano in grado di fare ed essere in una determinata società, valutare quanto la loro dignità sia valorizzata e riconosciuta e soprattutto quanto siano liberi di scegliere concretamente nelle loro condizioni particolari (Panarari, 2012). L'*approccio delle capacità* affianca il linguaggio dei diritti a quello dei bisogni, ponendo al centro del dibattito il tema della cura, da cui, secondo Nussbaum, è necessario partire per fondare qualunque teoria etica e di cittadinanza (Nussbaum, 2012).

Capacità interne e combinate dovrebbero essere integrate e connesse nella società che l'autrice auspica, con cui lancia un messaggio di priorità a tutte le Nazioni nel ripensare l'approccio alla giustizia sociale di base, poiché il mondo richiede un pensiero più critico e una riflessione più rispettosa, che con coraggio e determinazione sia intenzionata a liberare dalla dittatura del Pil.

Amartya Sen è uno dei critici più severi della concezione economica dominante nel nostro secolo, il quale richiama l'importanza di far convivere sempre il *pensiero calcolante*, che caratterizza l'economia oggi, ridotta alla dimensione dell'interesse egoistico del singolo, con il *pensiero pensante*, capace di cogliere il senso e la direzione complessa dell'azione umana.

Sen rappresenta una delle più impegnate e autorevoli voci nella lotta alla povertà e alle disuguaglianze, mentre la libertà è il diritto a cui dedica gran parte delle sue trattazioni. La libertà, secondo Sen, non può essere raggiunta dalle persone al di sotto di una certa soglia di benessere, che è strettamente associato alle *capabilities*, cioè alla capacità che diventa azione, funzioni che la persona riesce concretamente a sviluppare ed esercitare attraverso le risorse a sua disposizione. Da qui risulta più chiaro il motivo per cui lo sviluppo non può essere identificato con la sola crescita del Pil. La sua visione di giustizia sociale si fonda sul proposito di ridurre le condizioni che generano ingiustizia nel mondo attraverso una combinazione di ragionamento e indignazione. Una prospettiva che si basa sulla realtà concreta e sulle persone, attraverso procedure democratiche dirette a fondare scelte collettive avvalendosi di esperienze e di osservazioni, che sia cioè, fondata sulla discussione pubblica (Miceli, 2013).

Questa proposta permette di ragionare ed affrontare problemi di ampia portata in un'ottica rinnovata, come la giustizia globale che è connessa alle crisi economiche globali, al terrorismo, allo sviluppo sostenibile, alle epidemie, ai diritti umani. In un articolo pubblicato su "La Stampa" Sen sostiene come "possiamo comprendere la gravità della crisi globale in corso solo se esaminiamo quel che sta accadendo alla vita reale degli esseri umani, specialmente alle persone meno privilegiate, al loro benessere e alla loro libertà di vivere vite umane dignitose. Non possiamo cogliere la gravità dei problemi che si trovano ad affrontare limitandoci a considerare il PIL e altri indicatori che descrivono le condizioni economiche della libertà umana invece della libertà umana in se stessa: la sua portata e tangibilità, e naturalmente la sua deprivazione e il suo declino" (citato in Miceli, 2013).

La nostra società, così veloce, avara di attenzione, ascolto, attesa e tempi lenti, che con tenacia e rapidità si impone nel mondo, ma che molto ha perduto nell'epoca del disincanto, con urgenza richiede un cambiamento, che sappia godere dei benefici della modernità, ma anche riflettere ed operare con responsabilità verso la rivalorizzazione di una esistenza perduta. Una trasformazione, quindi, verso forme di resistenza, verso riflessioni e pratiche che educino alla solidarietà, ai diritti umani, alla cittadinanza globale, alla non-violenza, al dialogo, alla sostenibilità e al rispetto del vivere nel mondo con il mondo: verso tutte quelle istanze che oggi risuonano inattuali e forse scontate, ma che sempre più necessitano di essere perseguite e conquistate in tempi di violenze, estremismi, pregiudizi, intolleranze, rassegnazioni, in tempi in cui lo stupore e l'indignazione spesso non si traducono in azioni di resistenza e unità, ma in opposizioni e rancori, o peggio in noncuranza e indifferenza.

L'educazione al cambiamento diventa quindi un'urgenza pedagogica, in cui tutti abbiano la possibilità di progettare la propria vita nella direzione scelta consapevolmente e senza imposizioni, in cui all'omologazione e alla crescita rapida, all'adesione

a modelli prestabiliti dalla tendenza globale, possa essere contemplata l'aspirazione ad essere e esserci, ognuno nella propria differenza, nell'incontro e nel confronto delle esperienze relazionali. Il problematicismo pedagogico intende offrire gli strumenti educativi per rendere ogni persona in grado di progettare la propria esistenza nella direzione di una consapevolezza personale e di una trasformazione razionalmente fondata, obiettivi cardine in un momento storico caratterizzato dal 'disordine esistenziale' e dalla presa di coscienza di esso, ma dalla mancata acquisizione di direzioni orientative e strade possibili al suo superamento.

Passare oltre la tendenza a subire passivamente i vincoli provenienti dalle relazioni con gli altri e, non di meno, quelli derivanti dallo scenario politico, culturale, sociale, economico, rappresenta un'istanza basilare non solo per un contesto articolato come quello indiano, che riguarda milioni di persone in condizioni di marginalità e povertà, ma riflette una esigenza e una responsabilità etica di tutte le società contemporanee. Attraverso una riforma del pensiero che esplora la complessità come sfida conoscitiva, si incoraggiano le varie forme di conoscenza apportando un approccio dialogante e creativo, dove l'educazione rappresenta una via fondamentale al superamento di molteplici condizionamenti. La qualità educativa per tutti come obiettivo primario verso l'emancipazione dei soggetti più deboli, rimanda a una direzione di senso che analizza la complessità dei fenomeni nella loro circolarità e connessione, dove la realizzazione esistenziale dei soggetti e della collettività mira a raggiungere, come suggerisce Morin, una 'democrazia cognitiva', una riforma etica consolidata nella vita quotidiana e nel progetto utopico di 'civiltà planetaria'.

Una tensione alla sobrietà, quindi, che persegue delle scelte dettate dalla responsabilità sociale ed ecologica, verso tutti, alla fratellanza che non contempla l'odio e la guerra, che non crea muri e frontiere che dividono, né mari e confini che separano, che non genera un Noi e un Loro, ma crede nella tutela dell'esistenza e nella rivalorizzazione dell'essenziale, nel rispetto per ogni vita, per i suoi diritti e la sua dignità. Proporre il racconto in una prospettiva diversa significa comunicare la realtà come un 'Noi' allargato, narrando la Storia attraverso le storie delle persone, dei luoghi, delle culture, in cui non si vedano solo orrori, paure e separazioni, ma si creda che la terra sia di tutti, il cielo di tutti, il mare di tutti: dando voce a libertà negate e facendo in modo che da quel racconto nasca un altro sguardo al mondo. Educatori, studiosi e non, sono chiamati in ugual misura al dovere di ridare valore alle parole, mutando il linguaggio su temi sui quali sembrava già detto tutto, ma si vuole riuscire a dire anche altro, parole che sappiano comunicare emozioni e scaturire riflessioni quando pronunciate, che arrivino a tutti e possano muovere nella cittadinanza obiettivi comuni e strade per perseguirli, oltre al coraggio di osare e alla forza di resistere. Un impegno culturale che operi contro le paure e i conflitti tra le civiltà, decentran-



dosi, ascoltando gli eventi, indagando, ponendosi domande, confidando in un'alternativa; sentendosi un po' sognatori e credendo con tenacia che indagando l'impossibile si avanzino preziosi passi nella direzione del possibile.

### Bibliografia

- Adduci, M. (2009). *L'India contemporanea: dall'indipendenza all'era della globalizzazione*, Roma: Carocci.
- Angelillo, M. (cur.). (2013). *La famiglia nelle culture e nelle società dell'Asia*. Milano: Bulzoni.
- Bales, K. (2000). *I nuovi schiavi: la merce umana nell'economia globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bartoli, C. (2008). *La teoria della subalternità e il caso dei dalit in India*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Basile, E., Milanetti, G., Prayer, M. (2003). *Le campagne dell'India*. Milano: Franco Angeli.
- Bertin, G. M. (1977). Nietzsche. *L'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La nuova Italia.
- Bertin, G. M. (1975). *Educazione alla ragione: lezione di pedagogia generale*. Roma: Armando, Roma.
- Bertin, G. M., Contini, M. (1982). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M., Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Cobalti, A. (2010). *India*. Quaderni del dipartimento di sociologia e ricerca sociale, v. 51. Trento: Università degli studi di Trento.
- Cobalti, A. (2010). *L'istruzione in India*. Quaderni del dipartimento di sociologia e ricerca sociale, v. 52. Trento: Università degli studi di Trento.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Contini, M., Genovese, A. (1997). *Impegno e conflitto*. Firenze: La Nuova Italia.
- Desai, S., Kulkarni, V. (2008). *Changing Educational Inequalities in India in the Context of Affirmative Action*. *Demography*, 45, 2, pp. 245-270.
- Drèze, J., Sen, A. (2014). *Una gloria incerta*. Milano: Mondadori.
- Dumont, L. (1991). *Homo Hierarchicus: il sistema delle caste e le sue implicazioni*. Milano: Adelphi.
- Franci, G. R. (2005). *L'induismo*. Bologna: Il Mulino.
- Gandhi, M. K. (1992). *Il mio credo, il mio pensiero*. Roma: Newton Compton.
- Gandhi, M. K. (1988). *La mia vita per la libertà*. Roma: Newton Compton.
- Genovese, A. (2003). *Per una pedagogia interculturale*. Bologna: Bononia University Press.

- Guha, R., Chakravorty Spivak, G. (2002). *Subaltern studies. Modernità e (post)colonialismo*. Verona: Ombre Corte.
- Lauro, M. (2002). *Induismo*. Firenze: Giunti.
- Morin, E. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E., intervista di Martini A. (2002). *Educare gli educatori: una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. Roma: EDUP.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Rampini, F. (2007). *La speranza indiana*. Milano: Mondadori.
- Rao, A. (2009). *The Caste Question*. Los Angeles: University of California Press.
- Roy, A. (1999). *La fine delle illusioni*. Parma: Guanda.
- Roy, A. (2003). *Guerra è Pace*. Milano: Tea.
- Sen, A. (2005). *L'altra India*. Milano: Mondadori.
- Tagore, R. (1975). *Antologia di scritti pedagogici*. Milano: La Scuola.
- Tagore, R. (1991). *La civiltà Occidentale e l'India*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Thengavila, M. (1998). *Ambedkar e il Neobuddhismo*. Roma: Mediterranee.
- Torri, M. (2007). *Storia dell'India*. Bari: Laterza.
- Tucci, G. (1992). *Storia della filosofia indiana*. Milano: Tea.
- Weber, M. (1975). *Sociologia della religione*. Induismo e Buddismo. Roma: Newton Compton.
- Zannoni, F. (cur.). (2012). *La società della discordia*. Bologna: Clueb.

### Sitografia

- Human Development and Capability Association – *Multi-Disciplinary and People-Centred*. Disponibile in: <https://hd-ca.org/> (ver. 9/11/2015)
- Miceli, R. (2013, 26 giugno). *L'idea di giustizia sociale secondo Amartya Sen*. La Stampa. Disponibile in: <http://www.lastampa.it/2013/06/26/scienza/galassiamente/lidea-di-giustizia-sociale-secondo-amartya-sen-iXT7w4TYBdpvVsp1851wGI/pagina.html> (ver. 9/11/2015).
- Panarari, M. (2012, 27 marzo). *Martha Nussbaum, cari economisti prendetela con filosofia*. La Stampa. Disponibile in: <http://www.lastampa.it/2012/03/27/cultura/martha-nussbaum-cari-economisti-prendetela-con-filosofia-fptssRcbBKBYKKrFPR2BQO/pagina.html> (ver. 9/11/2015).

Marta Salinaro – *L'India degli ultimi. Un'analisi della marginalità indiana nella prospettiva pedagogica problematicista*

- Prayer, M. (2005). B. R. *Ambedkar e la costruzione di un'India democratica ed egualitaria*. Jura Gentium. Disponibile in: <http://www.juragentium.org/topics/rol/it/ambedkar.htm> (ver. 9/11/2015).
- Roy, A. (2014, 1 marzo). *The Doctor and the Saint. The Caravan*. Disponibile in: <http://caravanmagazine.in/reportage/doctor-and-saint?page=1> (ver. 9/11/2015).
- UNESCO. (2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all*. UNESCO Publishing. Disponibile in: [http://unesco.nl/sites/default/files/dossier/gmr\\_2013-4.pdf?download=1](http://unesco.nl/sites/default/files/dossier/gmr_2013-4.pdf?download=1) (ver. 9/11/2015).

### **Marta Salinaro**

Dottoranda presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università di Bologna, ha svolto un periodo di tirocinio e studio in strutture educative dell'India meridionale. Ha inoltre lavorato come educatrice nei nidi d'infanzia dell'Istituzione Educazione e Scuola del Comune di Bologna.  
Contatto: [marta.salinaro2@unibo.it](mailto:marta.salinaro2@unibo.it)