

L'IO E L'ALTRO, UNA COAPPARTENENZA INELUDIBILE. PROSPETTIVE DI PEDAGOGIA INTERCULTURALE

Francesco Bossio *

Nel dispiegarsi formativo, la costruzione dell'io è strettamente legata alla dimensione relazionale in cui il soggetto ha la possibilità di sviluppare le sue potenzialità seguendo percorsi di senso e significatività costituiti anzitutto dalle dinamiche comunicative, dal confronto e dall'incontro con l'altro. Attraverso la relazione e il riconoscimento dell'altro la persona può acquisire contezza di sé e ascendere, attraverso feconde dinamiche educative e maieutiche, allo svelamento della propria identità in una dimensione etica, progettuale e di senso. Non è possibile pensare al singolo uomo senza situarlo nel contesto storico, culturale, interpersonale nel quale vive e fa esperienza del mondo; ogni forma di chiusura agli altri porta verso l'alienazione e l'impoverimento personale e sociale.

In the educative development, the construction of the ego is closely linked to the relational dimension in which the subject has the opportunity to strengthen his potential by following paths of sense and significance primarily made up of communication dynamics, confrontation and encounter with the other. Through the relationship and recognition of the other, person can acquire self-knowledge and ascend, through fruitful educational and maieutic dynamics, to the unveiling of one's own identity in an ethical, productive and meaningful dimension. It is not possible to think the individual without positioning him in the historical, cultural, interpersonal context in which he lives and makes experience of the world; every form of closure to others leads to alienation and personal and social impoverishment.

Parole chiave: persona; identità; relazione; educazione interculturale.

Keywords: person; identity; relationship; intercultural education.

1. L'educazione come cura dell'altro

L'identità caratterizza e connota, in maniera particolare e caratteristica, tutti quegli elementi che individuano una persona in quanto tale. La persona è continuamente in relazione con altre persone attraverso la comunicazione e tramite questa interazione dialogica la persona inizia, già dall'infanzia, quel processo auto conoscitivo che declinerà interamente tutte le stagioni della propria esistenza.¹ Il linguaggio, non solo quello verbale ma anche quello mimico e gestuale, è lo strumento principale di relazione già a partire dai primi anni di vita, in cui il bambino attraverso un «linguaggio esteriore», parafrasando Vygotskij, stabilisce una relazione comunicativa con le persone che gli stanno intorno. In altre parole, la persona non parla un linguaggio, ma «è un

* Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, insegna Pedagogia generale e interculturale, presso l'Università della Calabria.

¹ Cfr. L. S. VYGOTSKIJ (1934), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2007.

linguaggio»². Il linguaggio, il dialogare, è qualcosa che ci appartiene, ci caratterizza, ci rende esseri relazionali, con noi stessi anzitutto – il dialogo interiore, la riflessione, la nostra percezione, la nostra autonarrazione – e con gli altri nei rapporti continui io-tu e io-altri come un tramite originario e costitutivo che unisce e parimenti distingue le persone, in quanto depositarie ciascuna della propria identità, nella propria irriducibile pluralità.³ Ciascuna persona è depositaria di un *proprium* che la rende unica e irripetibile e le complesse ed articolate dinamiche che le permettono di prendere coscienza delle sue peculiarità caratteristiche emergono, prioritariamente, nell'incontro, nel confronto, nel dialogo, nella comunicazione che ciascuna persona, continuamente, esperisce nel relazionarsi con gli altri. Etimologicamente il termine comunicazione rimanda allo «stare insieme con», al «porre in comune», proprio attraverso questa interazione comunicativa e dialogica con gli altri prende corpo quella complessa dinamica di svelamento dell'identità personale. Già a partire dall'infanzia, la prima età dell'uomo in cui proprio attraverso gli stimoli comunicativi che riceve dagli altri e che rielaborati restituisce, il bambino può svilupparsi – iniziando progressivamente ad emanciparsi, dalla primigenia dimensione polimorfica e totalizzante – per riconoscersi come essere singolo distinto dagli altri.⁴ Nell'intero corso dell'umana esistenza, già a partire dall'età infantile, ogni atteggiamento, postura del corpo, movimento, oltre che espressione verbale sono comunicazione e queste relazioni comunicative radicano la persona nella realtà, con le sue particolari peculiarità, con il suo *proprium* identitario.⁵

«L'esserci dell'uomo è plasmato da diverse esperienze, in primo luogo dal modo in cui diviene consapevole della realtà del mondo e dal tipo di realtà interiore che entra in gioco nel suo incontro con il mondo. Vi è ad esempio l'esperienza della verità. La verità è tale da chiamare l'uomo alla conoscenza»⁶.

Romano Guardini indica nel rapporto fondamentale e complementare conoscenza di sé, conoscenza del mondo/verità, il fondamento stesso che connota e caratterizza ontologicamente l'esserci dell'uomo, ovvero la persona in quanto tale. La cura di sé, è *necessario precisare*, può sussistere solo in presenza di una relazione. La cura di sé e la cura dell'altro, degli altri, possono essere esperite solo attraverso una dinamica relazionale, una connessione profonda, un *motus* dialettico, una apertura costitutiva verso gli altri. Non possiamo pensare alla cura in situazioni di completa chiusura rispetto a se stessi, in condizioni di alienazione personale o di estraniamento; così, specularmente, rispetto agli altri la cura può essere offerta solo quando sussistano condizioni di relazione o di collegamento, di qualche tipo, tra sé e l'altro. E' fondamentale, come ci ricorda Guardini, il rapporto con la realtà, quella interiore, e quella esterna a sé, del mondo, degli altri e l'elemento che, *in primis*, caratterizza questa

² Ibidem.

³ Cfr. F. M. SIRIGNANO (2012), *La pedagogia autobiografica*, Pensa Multimedia, Lecce.

⁴ Sulle articolate dinamiche dello sviluppo del linguaggio nel bambino, vedi in particolare, M. CAPOBIANCO (2016), *Il linguaggio nei primi 3 anni di vita*, Franco Angeli, Milano; P. AIMARD (2013), *La comparsa del linguaggio nel bambino*, Magi, Roma; L. CAMAIONI (2001) (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna.

⁵ J. PIAGET (1926), *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2013, pp. 71-84.

⁶ R. GUARDINI (1939), *L'uomo. Fondamenti di una antropologia cristiana*, in Id., *Opera omnia*, III/2, Morcelliana, Brescia, 2009, p. 110.

processualità è il legame profondo che la persona riuscirà ad esperire con se stessa anzitutto e poi specularmente verso gli altri. Pedagogicamente, infatti, non possiamo pensare ad un soggetto che possa dare o restituire qualcosa che non ha, che non gli appartiene. Pensiamo, ad esempio, alla relazione educativa all'interno del gruppo classe e al rapporto docente/discenti: il docente può, concretamente, insegnare ai suoi allievi solo ciò che conosce, sarebbe paradossale chiedere ad un docente di insegnare argomenti che non possiede o che ignora. Allo stesso modo, la conoscenza verso l'altro sarà direttamente proporzionale alla conoscenza che il soggetto avrà di se medesimo. Sarebbe irrealistico pensare ad un soggetto alieno a se stesso, alla sua dimensione interiore, alla sua identità, che riesca a conoscere l'altro nella sua autenticità. L'atto educativo esperito dal docente nei riguardi dei suoi allievi è un radicale processo educativo di cura che si connota, anzitutto, nella capacità dell'insegnante di farsi carico, di comprendere, *cūm prehendere*, prendere con sé, assumersi la responsabilità della cura dei suoi allievi, così da condurli *in primis* verso la conoscenza di se stessi e poi verso l'inculturazione. Da molti anni si discute, anche in ambiti diversi da quelli squisitamente pedagogici, come, ad esempio, nei contesti istituzionali e legislativi, sulle finalità precipue dell'educazione scolastica: in particolare il nodo cruciale della questione riguarda le finalità della scuola, ovvero ci si pone la domanda se il compito precipuo della scuola sia quello di istruire oppure di educare. In altre parole, da una parte viene richiamata l'attenzione sull'esigenza, di matrice tipicamente deweyana⁷, di fare fronte con l'istruzione – intesa *in primis* come trasmissione di conoscenze, di contenuti – alla crescente complessità sociale, così da formare cittadini in grado di interagire positivamente con i problemi della quotidianità così da cercare di risolverli e di abitare positivamente il presente; dall'altra viene sottolineata l'esigenza di educare, ovvero di fare emergere l'identità della persona e di coltivarla, così da farla crescere ed emanciparsi in una dimensione etica di consapevolezza di sé e di rispetto per l'altro, ovvero di cura degli aspetti più tipicamente umani dell'esistenza. Sicuramente la scuola, pedagogicamente, deve assolvere ad ambedue questi compiti fondamentali, quello dell'istruzione e quello dell'educazione. Ogni persona, vive e si sviluppa inserita in un contesto di rapporti, in una dimensione relazionale, che inevitabilmente influenza le dinamiche educative e formative che connotano il suo essere. Il soggetto non è statico, immutabile o inalterabile, ma è parte costitutiva di una dinamicità esistenziale che lo rende vivo, volubile, in continua metamorfosi. È l'esistenza che chiede all'uomo di rendersi permeabile all'esperire, di mantenere plastica la sua forma sperimentando se stesso nella relazione con gli altri.

Nel dispiegarsi formativo, la costruzione dell'io è strettamente legata alla dimensione relazionale in cui il soggetto ha la possibilità di allargare autenticamente le sue potenzialità seguendo un *iter* formativo costituito anzitutto dalle dinamiche comunicative, dal confronto, dall'incontro con l'altro. Anzi, proprio attraverso l'incontro e il riconoscimento dell'altro la persona può acquisire contezza di sé, ascendere pienamente alla concretizzazione di un fecondo *motus* educativo (*educēre*: trarre fuori, fare emergere) e maieutico della propria identità in una dimensione etica, progettuale e di senso.

«Identità e differenza [...] sono tenute insieme in un rapporto indissolubile: l'identità non si ottiene mai come eliminazione delle differenze, che già albergano nel nostro io; la nostra possibilità di essere unici, irripetibili, è indissolubilmente legata allo

⁷ Cfr. J. DEWEY (1916), *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

sguardo del volto dell'altro che diventa specchio del nostro io, ci definisce e ci riconosce come alterità e individualità»⁸.

Nelle articolate e complesse dinamiche che organizzano la crescita biologica ed interiore del soggetto, dall'infanzia fino alla senescenza, la persona continuamente si forma, confrontandosi e dialogando, continuamente, con l'alterità ascende continuamente verso la scoperta di parti di sé. L'essere umano, interiormente, si nutre dell'altro; l'altro ci arricchisce, ci costituisce, ci attraversa agendo inevitabilmente su tutte le fasi di sviluppo e di trasformazione dell'intera esistenza personale.

«Le cose assumono un significato razionale e non solo di semplice uso, perché un Altro è associato alle mie relazioni con esse. Designando una cosa la designo ad altri. L'atto di designare modifica la mia relazione, di godimento e di possidente, con le cose, situa le cose in prospettiva altrui»⁹.

Nel sottolineare l'importanza di una dimensione di reciprocità per lo sviluppo armonioso del soggetto/persona, Lévinas mostra come il rapporto profondo con se stessi sia inscindibilmente legato ad una dimensione relazionale. Lo sviluppo dell'essere umano, il costituirsi della sua identità è un inarrestabile divenire che si dispiega nello spazio dell'esistenza e nel tempo delle successioni educative. Il soggetto non è mai statico, immutabile ed inalterabile ma è connesso ad una dinamicità esistenziale che lo rende vivo, aperto al divenire e quindi in continua metamorfosi.

«La norma della forma è essenzialmente la norma che assicura l'incompiutezza esistenziale, dato che l'uomo è sempre in atto di farsi, sempre aperto al mondo, la sua esperienza nel mondo non ha mai fine e la sua forma non è chiusa e non si chiude finché il soggetto vive»¹⁰.

La consapevolezza della perfettibilità dell'essere umano, del suo essere immaturo rispetto alla vita e alle dinamiche esistenziali rappresentano un denominatore comune per molti modelli antropologici e si pone come fondamento stesso delle Scienze dell'Educazione. All'interno della cultura ebraica, ad esempio, per indicare l'incompiutezza dell'animo umano, è diffuso il concetto di *claudicatio*, un termine che indica simbolicamente tanto l'identità del popolo ebraico, storicamente tribolato, tanto lo stato di progettualità dell'esistenza umana. Ogni essere umano, proprio perché *claudicante*, dunque imperfetto, desideroso di migliorare la sua condizione, ha bisogno di intraprendere sentieri di perfezionamento del sé, di spendersi per migliorare il suo *status* che, tuttavia, rimane sempre incompiuto.

2. Formare all'interculturalità

Il soggetto che prende forma, si caratterizza, si emancipa e si determina per mezzo delle esperienze, delle emozioni e, soprattutto, delle relazioni che attraversano la

⁸ R. FADDA (2007), *Dall'identità come dato alla scoperta dell'alterità. Ripensare la soggettività come problema pedagogico*, in Ead. (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma, pp. 36-37.

⁹ E. LÉVINAS (1961), *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano, 2016, p. 214.

¹⁰ R. FADDA (1998), *Cos'è la formazione. Linee orientative provvisorie per intraprendere il cammino verso questa categoria*, in F. CAMBI (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, p. 72.

sua esistenza. La dimensione relazionale, l'incontro con l'altro da sé rappresentano, come abbiamo visto, fattori fondanti delle dinamiche educative e formative. Nell'incontro vivo con l'altro, nella corrispondenza autentica fra le persone, l'essere umano sboccia alla vita, nutrendosi ed arricchendo la propria interiorità. Parlare di incontro, di dialogo, di relazione autentica all'interno dell'attuale quadro sociale e culturale dominato dal narcisismo, dalla reificazione e dal consumismo potrebbe sembrare un tentativo di analisi anacronistica e inutile, per questo è opportuno cercare di analizzare alcuni elementi e caratteristiche propriamente umane che legano la persona, attraverso le relazioni, al mondo della vita. Dobbiamo inoltre considerare che il contesto comunicativo in cui ci troviamo immersi ci propone incontri e relazioni sempre più fugaci ed inautentiche, (si pensi alla rapidità delle nuove forme di telecomunicazione o al complesso mondo dei *Social Network*)¹¹. Non è facile cercare di dipanare il bandolo della matassa, perché nel tempo della pluralità, della complessità, della globalizzazione il termine alterità spesso ci fa paura, ci spiazza, ci disorienta. E non è facile perché quando si parla di rapporti umani, di relazioni, di incontri, il rischio di rifugiarsi all'interno di luoghi comuni, di stereotipi e moralismi, è sempre molto alto. Tuttavia, c'è bisogno di parlare di relazioni, è assolutamente necessario fermarsi a riflettere sul significato che hanno i rapporti all'interno della nostra vita ed è opportuno farlo nella consapevolezza che, per quanto la modernità tenda ad esaltare il mito dell'indipendenza e dell'autosufficienza, nessuno di noi può fare a meno dell'altro da sé¹². Non è possibile pensare al singolo uomo senza situarlo nel contesto storico, culturale, interpersonale nel quale vive e fa esperienza del mondo; ogni forma di chiusura agli altri non può che portare verso l'alienazione e l'impoverimento personale e sociale.

Guardando agli sviluppi stadiali dell'esistenza umana solitamente già nel primo anno di vita il bambino inizia ad avere contezza dell'altro in quanto tale, allontanandosi, progressivamente dall'*imago* primordiale di indifferenziazione, in cui percepisce il mondo esterno a sé, animato ed inanimato, come parti di se medesimo.¹³

Gli esseri umani si sono biologicamente adattati a crescere e svilupparsi fino alla maturità all'interno di un contesto culturale. Grazie ai nostri sforzi collaborativi, ci siamo costruiti i nostri mondi culturali e a essi ci adattiamo costantemente¹⁴.

Martin Buber si è interrogato, con grande attenzione, su un problema centrale del pedagogico ovvero come educare il bambino e aiutarlo a crescere dispiegando il più possibile le sue «forze creative», ovvero le caratteristiche e peculiarità propriamente umane dell'esistenza, proprio in questa direzione si colloca la sua riflessione *Sull'educativo*¹⁵, che è il testo della sua relazione alla terza conferenza internazionale di pedagogia tenuta a Heidelberg nel 1925¹⁶.

¹¹ Cfr. D. DE KERCKHOVE (2016), *La rete ci renderà stupidi?* Castelvecchi, Roma.

¹² Cfr. G. MARI (2013), *Educazione e alterità culturale*, La Scuola, Brescia, pp. 27-39.

¹³ Cfr. J. PIAGET (1937), *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

¹⁴ M. TOMASELLO (2009), *Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010, p. 91.

¹⁵ Cfr. M. BUBER (1926), *Sull'educativo*, in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano, 2011.

¹⁶ Ivi, p. 161.

«Nel produrre delle cose il bambino impara molte cose che altrimenti non potrebbe imparare. [...] S' impara dall' interno l' essere oggetto del mondo, ma non il suo essere soggetto, non il suo dire io, e quindi neppure il suo dire tu. Ciò che conduce all' esperienza del dir tu non è più l' istinto della creatività, ma quello della solidarietà»¹⁷.

Analogamente a Buber, Michael Tomasello, a quasi un secolo di distanza, partendo dalla psicologia evoluzionista e utilizzando strumenti e metodologie scientifiche e sperimentali, indaga sulla socievolezza e sulla propensione alla solidarietà dei bambini, tra il primo ed il secondo anno di vita e sulla disposizione naturale ad aiutare altre persone, anche adulte, in difficoltà, tutto questo, sostiene, è possibile grazie alla collaborazione, intesa come risposta empatica del bambino alla percezione della difficoltà di una persona così da influenzare una naturale propensione all' aiuto.¹⁸ Buber riconosce come «il bambino vive [...] nella luce fulminea, accesa e restituita, dell' incontro. Già a livello più precoce e indefinito si mostra l' originarietà della tensione verso la relazione»¹⁹. Questo bisogno insopprimibile dell' incontro con il tu, della relazione come bisogno e anelito dell' animo umano inizia chiaramente a manifestarsi già nella prima infanzia come manifestazione archetipica di un «tu innato» una inclinazione costitutiva dell' essere umano alla relazione. La pedagogia, in particolare secondo l' approccio critico e dialogico delle «scienze dell' educazione», si presenta come sapere in costante confronto con la vita, che nasce nel concreto agire educativo, intenzionandolo e conferendogli significato. In tal senso, essa genera un sapere dotato di senso, capace di dialogare con l' effettivo divenire umano e di orientarlo in modo critico, progettuale e teleologico. Proprio per queste sue caratteristiche la pedagogia è oggi chiamata a rispondere alle numerose emergenze che attraversano la contemporaneità, dinamiche complesse e controverse che espongono la già delicata categoria della formazione del soggetto a variabili nuove ed inaspettate.

Pedagogicamente, la formazione si determina come processo che promuove ontologicamente la persona nella sua complessità, nel suo essere uomo nel mondo, aperto alla esistenza ed alla vita, nelle sue dinamiche relazionali, affettive, emozionali, nel suo progetto di emancipazione e di crescita²⁰.

Altresì, la dinamica intersoggettiva rappresenta uno dei fattori più influenti all' interno della delicata prassi formativa in cui il soggetto scorge nell' alterità un sostegno, un conflitto, un significato, un modello, un riflesso di sé, un senso.

Gli studi di antropologia evidenziano come, ogni civiltà umana – per quanto piccola e isolata – sia costituita da una rete di relazioni più o meno formali e formalizzate (famiglia, politica, scuola, amicizie ecc.) che accompagnano l' essere umano nel suo percorso di crescita: dalle cure parentali dei primi anni di vita alla devota assistenza dei suoi ultimi giorni, l' uomo si mostra bisognoso dell' altro, tendente ad

¹⁷ Ivi, p. 166.

¹⁸ Cfr. M. TOMASELLO, *Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli*, cit. pp. 23-28.

¹⁹ M. BUBER, *Io e tu*, in *il principio dialogico*, cit., p. 77.

²⁰ F. BOSSIO (2008), *Il divenire della forma. Riflessioni pedagogiche sulla senescenza*, Anicia, Roma, pp. 100-101.

essere indirizzato, accompagnato e sorretto dalla mano altrui²¹. Come guida, come sostegno, come compagna di vita, come rivale, come confine del proprio essere, è possibile affermare che non vi può essere umanità senza alterità.

Nel tempo della postmodernità²², si registra una crisi del soggetto-persona sempre più profonda, uno smarrimento del senso dell'esistere che porta l'essere umano ad allontanarsi sempre di più da quelle attitudini proprie del suo essere (razionalità, affettività, progettualità, relazionalità, tras-formatività) per abbandonarsi ad una presenzialità che limita fortemente il suo sviluppo interiore e lo indirizza verso processi di desoggettivazione, dunque, di conformazione, reificazione e impoverimento interiore.

La cura di sé – ovvero il processo di svelamento e di coltivazione della propria personalità, il «processo di individuazione» parafrasando Carl Gustav Jung²³ – si è sempre posta all'interno della storia dell'umanità come l'attività più nobile e raffinata a cui però, per ragioni sociali, economiche e culturali, solo pochi potevano dedicarsi pienamente. Dalla *Paideia* classica alla *Bildung*, grandi pensatori – da Socrate a Schiller, dai Padri della Chiesa alla Scuola di Francoforte²⁴ – hanno sottolineato, pur con modalità e riflessioni tra loro distanti, che compito dell'uomo è quello di ricercare la verità, ovvero di indagare la propria realtà interiore al fine di conoscere se stessi, conoscere il bene e mettersi nelle condizioni cognitive e morali per servirlo. La formazione, ovvero quel processo che porta il soggetto verso questo ambizioso traguardo (che si pone tuttavia come meta orientativa e giammai come destinazione essendo la ricerca del bene un continuo *tendere a*) si pone dunque come l'unica via per sottrarre il soggetto dalle dinamiche di annichilimento in cui è spinto dalla società dell'immagine, della reificazione e dei consumi, restituendolo, finalmente, alla sua umanità.

3. L'educazione interculturale e i diritti universali della persona

La vita che prende forma si sostanzia all'interno dell'intero corso dell'esistenza umana (usiamo volentieri il termine *corso* e non *arco*, fermamente convinti che nel dispiegarsi dell'esistenza non vi siano picchi di ascesa e altri di declino che possano dettare una arbitraria gerarchia tra le età della vita; ogni momento della vita dell'uomo, dal primo vagito del cucciolo d'uomo all'ultimo respiro del vecchio morente è, piuttosto, depositario di pari dignità e di caratteristiche proprie che lo rendono prezioso ed irripetibile²⁵), scandita da alcuni tratti fondamentali che definiamo *categorie della formazione* (apprendimento, motivazione, scelta, coltivazione, cura, eventi, utopia), tratti che pur esplicandosi in maniera particolare all'interno di ogni singola esistenza – che è sempre unica ed eccezionale – possono essere studiati ed analizzati nei loro caratteri generali. Franco Cambi, definendo la questione dell'intercultura un «problema

²¹ Cfr. S. DE MATTEIS (2017), *Le false libertà. Verso la postglobalizzazione*, Meltemi, Roma, pp. 89-105.

²² Cfr., J.-F. LYOTARD (1979), *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 2014.

²³ Cfr. C. G. JUNG (1928), *L'io e l'inconscio*, Boringhieri, Torino, 2012, p. 87.

²⁴ Per una ricostruzione pedagogica del concetto di formazione vedi, in particolare, G. SOLA (2016), *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano.

²⁵ A tal proposito vedi in particolare, E. H. ERIKSON (1982), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma, 2014.

del presente» e, nel contempo, «una dimensione del futuro», identifica almeno tre ragioni per cui è necessaria una seria presa di consapevolezza delle problematiche che scaturiscono da questa complessa realtà²⁶. Primo va considerato «il ritorno del razzismo, con le sue irrazionali chiusure, con le sue persecuzioni, con le sue barbarie»²⁷. Secondo, il crescente fenomeno migratorio incoraggiato «dalla bomba demografica, dal sottosviluppo, dagli scambi sempre più stretti resi possibili dal villaggio globale»²⁸. Terzo, «la crisi della cultura occidentale ormai molto più insicura intorno ai propri valori-guida, ai propri ideali di civiltà, percorsa da esigenze di profonda autocritica»²⁹.

Il razzismo è un'ideologia costruita sulla base di pregiudizi stratificati costruiti, talvolta, anche su teorie pseudoscientifiche (si pensi agli studi sul popolo ebraico e sulle etnie africane avanzati dai regimi totalitari europei intorno alla seconda guerra mondiale per giustificare politiche colonialiste, persecutorie e persino sterminatrici³⁰), tessuta per giustificare ed alimentare i conflitti interetnici, ovvero per avvalorare il predominio di una razza sulle altre; «è la valorizzazione, generalizzata e definitiva, di differenze, reali o immaginarie, a vantaggio dell'accusatore e ai danni della vittima, al fine di giustificare una aggressione o un privilegio»³¹. Dopo il secondo conflitto mondiale, all'interno del quale l'evento drammatico della *Shoah* è divenuto un triste emblema della crudeltà e dell'efferatezza che può raggiungere l'essere umano quando è guidato da un odio cieco ed arrogante verso il suo simile, si sono innescate accorate campagne di sensibilizzazione contro il razzismo e, più in generale, contro la xenofobia, campagne avvalorate da una serie di studi che hanno cercato di analizzare il fenomeno nelle sue componenti politiche, sociali e psicologiche e, soprattutto, volte ad ottenere riferimenti giuridici che tutelassero queste petizioni di principio. Sul tema, emblematica è la *Dichiarazione universale dei diritti umani*, emanata dall'Assemblea Generale il 10 Dicembre del 1948 e divenuta punto di riferimento essenziale per la protezione della dignità umana sancendo la libertà naturale di tutti gli esseri umani e proclamando la loro uguaglianza in dignità e diritti (art. 1) da cui discende l'impossibilità di ammettere discriminazioni per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di estrazione sociale (art. 2) e concludendosi con un richiamo generale ai doveri del singolo nei confronti della comunità (art. 29)³². Nonostante questi importanti passi avanti nella lotta alle discriminazioni razziali, recrudescenze di

²⁶ F. CAMBI (2003), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, p. 11.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem.

³⁰ A tal proposito, emblematiche furono le teorie avanzate dal nazionalsocialismo rispetto al dominio della razza ariana sugli *Untermenschen* (sottouomini) il caposaldo della loro dottrina, in una lettura delirante della storia nella quale gli ebrei sarebbero stati origine e causa di tutti i mali dell'età contemporanea. Sull'argomento vedi, H. PRINGLE (2012), *Il piano occulto. La setta segreta delle SS e la ricerca della razza ariana*, Lindau, Torino.

³¹ A. MEMMI (1989), *Il razzismo. Paura dell'altro e diritti della differenza*, Costa & Nolan, Genova, p. 122.

³² Cfr., UNESCO, *Dichiarazione universale dei diritti umani* (<http://www.unesco.it/cni/>). A tal proposito vedi anche, P. Rutigliani (2003), *Alla ricerca di una base comune: "i diritti umani". Dalla dichiarazione Universale del 1948 alla Corte Penale internazionale del 2002*, in, L. SANTELLI BECCEGATO (a cura di), *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*, Levante, Bari, pp. 25-63.

razzismo sono ancora ampiamente presenti all'interno della società contemporanea. D'altronde, nel tempo della multiethnicità e della multiculturalità la compresenza di tradizioni e di modi di vivere diversi generano costantemente logiche di conflittualità, esclusione e attribuzione di colpe. Sebbene da molti anni la sociologia e l'antropologia abbiano superato le visioni deterministiche che legano le diverse etnie a diversità biologiche così come l'idea di una gerarchia tra le culture³³, nelle nostre società permangono ancora grossolane discriminazioni e, più spesso, sottili pratiche di esclusione istituzionali, culturali, sociali ed economiche che confluiscono nella già complessa dinamica della convivenza multiculturale acuendola e problematizzandola ulteriormente. Basti pensare alla questione relativa all'inserimento dei bambini stranieri nelle scuole pubbliche³⁴. Le lunghe polemiche generate da questa delicata realtà – classi differenziate, ora di religione, mense scolastiche, crocifisso nelle aule, modalità di acquisizione della lingua, rapporto scuola-famiglia ecc. – non fanno che acuire una dinamica già di per sé estremamente delicata che andrebbe affrontata, anzitutto, con lucida e lungimirante sensibilità nei confronti di soggetti deboli, bisognosi di essere tutelati e guidati nell'inserimento armonico all'interno della società.

Altro problema sollevato da Cambi, nell'analisi del fenomeno intercultura è la questione relativa alle migrazioni che, nel villaggio globale, non si identificano solo come cambio di contesto ambientale dovuto ai più svariati motivi ma anche come adozione di diversi stili di vita. Migrare, nella società contemporanea, può significare anche abbracciare una nuova religione o sancire una appartenenza ad un determinato gruppo sociale. Si pensi, ad esempio, ai recenti fenomeni di aggregazione che si verificano tra gli adolescenti in cui l'identità del singolo si perde in quella del gruppo che ne detta il linguaggio, l'abbigliamento, gli atteggiamenti, la pettinatura, gli stili musicali a volte persino le abitudini alimentari. In quest'ottica, un ragazzo che, ad esempio, abbraccia lo stile di vita *emo* – tanto per richiamare l'attenzione su un fenomeno emergente e, a nostro avviso, preoccupante – è alieno a un suo coetaneo che frequenta l'oratorio, forse, più di un compagno di scuola immigrato proveniente da un paese lontano³⁵.

In questa serie di dinamiche, la perdita dell'identità culturale dispersa all'interno della giostra di mode, stili e tendenze proposte dal mercato globale e globalizzante gioca un ruolo fortissimo. Ignorando, disconoscendo o, più semplicemente, trascurando quelle che sono le proprie radici il soggetto si trova inevitabilmente in balia di un vento di propagande che non pubblicizza semplicemente *gadget* e servizi ma propone vere e proprie modalità esistenziali alle quali aderire³⁶. Le antinomie del nostro tempo, in cui da una parte si esalta una appartenenza nazionale fatta per lo più da stereotipi e, dall'altra, ci si consegna ad una logica di mercato che fagocita costumi, tradizioni e, sempre più spesso, principi etici e valoriali di riferimento, non fanno che disperdere il soggetto in formazione in un labirinto di contraddizioni in cui i pregiudizi, l'ignoranza, le semplificazioni e le banalizzazioni prendono facilmente il sopravvento.

³³ A tal proposito vedi in particolare, C. LEVI-STRAUSS (1952), *Razza e storia*, Einaudi, Torino, 2002.

³⁴ Vedi, M. FIORUCCI, M. CATARCI (2015), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.

³⁵ Vedi a tal proposito, M. GUARNACCIA (2009), *Ribelli con stile. Un secolo di mode radicali*, Shake, Milano.

³⁶ Cfr. F. PINTO MINERVA, R. GALLELLI (2004), *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma, p. 11.

Il nostro pensiero è caratterizzato da una curiosa inerzia. Ci piace risolvere i problemi senza fatica. E riusciamo a farlo facilmente, se possiamo rapidamente adattarli entro una categoria soddisfacente, usandola come mezzo per giungere precocemente alla soluzione³⁷.

In effetti, a ben pensare, il pregiudizio è un modo molto semplice per catalogare l'alterità, per evitare il confronto e, sempre più spesso, per far tacere la propria coscienza di fronte all'ingiustizia sociale. Si pensi ad esempio al caso dei rom. Non è avulso, di fronte ad una zingara che chiedere l'elemosina, ascoltare o ripetersi mentalmente commenti del tipo, «è il loro modo di vivere; anche se ne avessero la possibilità farebbero comunque la stessa vita; non hanno voglia di lavorare; sembrano poveri ma poi chissà quanti soldi hanno nascosti; anche se li aiuti appena possono verranno a rubarti in casa ecc.». Il giudizio collettivo, comodo quanto scorretto e banale, è più diffuso di quanto si possa credere e, nel contempo, genera infiniti muri di gomma contro i quali si infrangono, di fatto, i pur meritevoli tentativi di integrazione portati avanti dalla politica, dal *Welfare* o dall'associazionismo laico e religioso. Numerosi studi, condotti osservando ed analizzando la recente storia delle convivenze multiculturali, hanno fatto emergere come le politiche di integrazione e assimilazione³⁸ attuate da alcuni stati si sono rivelate largamente inefficaci aggravando, anziché alleggerendo le tensioni interetniche³⁹. A proposito di *integrazione*, Agostino Portera mette in guardia sulle «trappole» che possono scaturire da questa politica che tende, in generale, a portare avanti la cultura dominante soffocando la diversità⁴⁰. In particolare Portera distingue tra una «integrazione monistica» (in cui la cultura più forte tende ad inglobare quella più debole assimilandola nel proprio sistema di organizzazione), una «integrazione dualistica o pluralistica» (che si realizza quando in un contesto multiculturale vi è una convivenza fatta di reciproco rispetto ma di contatti limitati), una «integrazione come fusione alla diversità» (che si rifà al modello americano del *Melting Pot* che fonde insieme diverse culture facendone nascere una nuova) e una «integrazione interazionistica» (che avviene nel caso in cui le varie culture ed etnie decidono di relazionarsi autenticamente scambiandosi continuamente idee, norme, valori e significati)⁴¹. Per quanto motivata da lodevoli buone intenzioni, la politica dell'integrazione è tuttavia limitata da una concezione di fondo di carattere compensatorio intendendo agire, sempre e comunque, per riparare uno squilibrio sociale e culturale. Ciò sarebbe possibile se il fenomeno fosse marginale o limitato a un determinato contesto, tuttavia, trattandosi di una condizione divenuta *de facto* ordinaria c'è bisogno di interventi più profondi che, a nostro avviso, possono essere guidati solo

³⁷ G. W. ALLPORT (1954), *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, p. 28.

³⁸ E' opportuno considerare che «nelle società assimilazioniste, si presume che gli immigrati e le potenziali minoranze nazionali si integrino nella maggioranza, diventando invisibili in virtù di un processo unilaterale di adattamento culturale»; M. MARTINIELLO (1997), *Le società multietiche. Diritti e doveri uguali per tutti?*, Il Mulino, Bologna, p. 51.

³⁹ Cfr., U. MELOTTI (2004), *Migrazioni internazionali. Globalizzazione e culture politiche*, Mondadori, Milano.

⁴⁰ A. PORTERA (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento, pp. 65-68.

⁴¹ Ibidem.

ed esclusivamente da una educazione adeguatamente illuminata dalla riflessione pedagogica.

L'indirizzo pedagogico che va sotto il nome di pedagogia interculturale, compie i primi passi verso gli anni Settanta del secolo scorso, periodo in cui si comincia a percepire che le azioni educative tese ad affrontare la questione multiculturale avessero bisogno di uno spazio di riflessione dedicato⁴², anche se, bisogna precisare, che all'interno degli studi sulla categoria pedagogica dell'alterità questo problema era stato già individuato ed affrontato. In fondo, lo straniero non è che un altro-da-me, magari più difficile da comprendere, più refrattario al dialogo, portatore di abitudini, tradizioni e costumi a me distanti ma, pur sempre, una alterità nella quale è possibile riconoscere la mia stessa umanità. La dimensione relazione del soggetto all'interno del suo processo di formazione rende la persona stessa viva, aperta e permeabile al confronto profondo con l'alterità tutta. Questo fondamentale assunto pedagogico, analizzato e ribadito con forza all'interno del dibattito contemporaneo, assume oggi nell'era planetaria un significato profondo che rappresenta una miniera da cui è possibile estrarre infinite possibilità di emancipazione ma che può, nel contempo, diventare un oscuro labirinto in cui è sempre più facile perdersi.

Compito dell'educazione, ed in particolare dell'educazione formale, è quello di dotare la persona di un faro cognitivo, metodologico e valoriale con il quale affrontare questa preziosa opportunità cogliendone i molti lati positivi e annullando, per quanto è possibile, le occasioni di conflitto.

Coltivare una umanità proiettata verso una dimensione plurale autenticamente intesa (dunque non solo come tolleranza del diverso ma come capacità di andare oltre la diversità formale scorgendo le infinite possibilità di incontro) è possibile solo per mezzo dei sistemi educativi che hanno oggi la possibilità – contingente, teorica ed applicativa – di divenire il motore di una società nuova.

Riferimenti bibliografici

- AIMARD P. (1981), *La comparsa del linguaggio nel bambino*, Magi, Roma, 2000.
ALLPORT G. W. (1954), *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
BOSSIO F. (2008), *Il divenire della forma. Riflessioni pedagogiche sulla senescenza*, Anicia, Roma.
BUBER M. (1926), *Sull'educativo*, in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano, 2011.
CAMAIONI L. (2001) (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna.
CAMBI F. (2003), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
CAPOBIANCO M. (2016), *Il linguaggio nei primi 3 anni di vita*, Franco Angeli, Milano.
CHIOSSO G. (2009), *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori, Milano.
DE KERCKHOVE D. (2016), *La rete ci renderà stupidi?* Castelvecchi, Roma.

⁴² Per una indagine sulla nascita della pedagogia interculturale in Italia vedi in particolare, A PORTERA (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari; C. SILVA (2013), *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Carocci, Roma, 2013.

- DE MATTEIS S. (2017), *Le false libertà. Verso la postglobalizzazione*, Meltemi, Roma.
- DEWEY J. (1916), *Democrazia e educazione*, a cura di Granese A., La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- ERIKSON E. H. (1982), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma, 2014.
- FADDA R. (1998), *Cos'è la formazione. Linee orientative provvisorie per intraprendere il cammino verso questa categoria*, in Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma.
- FADDA R. (2007), *Dall'identità come dato alla scoperta dell'alterità. Ripensare la soggettività come problema pedagogico*, in Ead. (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma.
- FADDA R. (2016), *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, Franco Angeli, Milano.
- FIORUCCI M., CATARCI M. (2015), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- GENNARI M. (2001), *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano.
- GENNARI M. (2015), *Formema*, Il Nuovo Melangolo, Genova.
- GUARDINI R. (1939), *L'uomo. Fondamenti di una antropologia cristiana*, in Id., *Opera omnia*, III/2, Morcelliana, Brescia, 2009.
- GUARNACCIA M. (2009), *Ribelli con stile. Un secolo di mode radicali*, Shake, Milano.
- JUNG C. G. (1928), *L'io e l'inconscio*, Boringhieri, Torino, 2012.
- LÉVINAS E. (1961), *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano, 2016.
- LEVI-STRAUSS C. (1952), *Razza e storia*, Einaudi, Torino, 2002.
- LYOTARD J.-F. (1979), *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 2014.
- MARI G. (2013), *Educazione e alterità culturale*, La Scuola, Brescia.
- MARTINIELLO M. (1997), *Le società multietniche. Diritti e doveri uguali per tutti?*, Il Mulino, Bologna.
- MELOTTI U. (2004), *Migrazioni internazionali. Globalizzazione e culture politiche*, Mondadori, Milano.
- MEMMI A. (1989), *Il razzismo. Paura dell'altro e diritti della differenza*, Costa & Nolan, Genova.
- MORTARI L. (2004), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- PIAGET J. (1926), *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2013.
- PIAGET J. (1937), *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.
- PINTO MINERVA F., GALLELLI R. (2004), *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma.
- PORTERA A. (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento.
- PORTERA A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- PRINGLE H. (2012), *Il piano occulto. La setta segreta delle SS e la ricerca della razza ariana*, Lindau, Torino.
- RUTIGLIANI P. (2003), *Alla ricerca di una base comune: "i diritti umani". Dalla dichiarazione Universale del 1948 alla Corte Penale internazionale del 2002*, in,

- SANTELLI BECCEGATO L. (a cura di), *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*, Levante, Bari.
- SILVA C. (2013), *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Carocci, Roma, 2013.
- SIRIGNANO F. M. (2012), *La pedagogia autobiografica*, Pensa Multimedia, Lecce.
- SOLA G. (2016), *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano.
- TOMASELLO M. (2009), *Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010.
- VIGOTSKIJ L. S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2007.