

LA PEDAGOGIA INTERCULTURALE COME ERMENEUTICA DEL MULTICULTURALISMO

Dario De Salvo*

Abstract

The transition from a monological culture to the multiculturalism of contemporary societies has determined a new scientific speculation in the pedagogic field. Even if education is never one sided, intercultural pedagogy is a discipline characterized by peculiar features aiming at education through care and interaction with others.

Knowing ourselves better through alterity leads to the adoption of a “complex way of thinking”, because it is rational and empathetic at the same time; creative, because it is capable to invent (“to find”) a new cultural place; ethical, because it founds its own wellbeing on others wellbeing.

In order to leave the old linear and unidirectional conception, to overcome the simple interaction of “between” and, therefore, to carry out the circular one and that of the “beyond”, intercultural pedagogy is founded on ethical aspects, poiesis, metamorphosis e therapeia, of the game, whose dynamic and ductile sense of equilibrium (sensed by Kant and then developed by Schiller, Nietzsche and Heidegger) has found its greatest expression in the intercultural pedagogical research.

Il multiculturalismo tra Pedagogia e Antropologia.

L'incessante e tumultuosa trasformazione delle società occidentali in sistemi pluri-etnici e multiculturali ha determinato un corrispondente sovvertimento nelle prospettive, nelle relazioni tra soggetto ed oggetto, nei metodi e negli obiettivi di tutte le scienze umane. Oltre alla pedagogia, scienza per eccellenza della persona nella sua dimensione individuale, collettiva, etica, interattiva, l'antropologia e la sociologia hanno dibattuto il pluralismo della società post-moderna con particolare attenzione e con risultati ricchi di ulteriori e interessanti contributi.

Per quanto attiene all'antropologia, se è vero che è lo stesso mondo contemporaneo a richiamare “lo sguardo antropologico” sulle trasformazioni accelerate che lo contraddistinguono e ad imporre una riflessione rinnovata e metodica sulla categoria dell'alterità¹, è altrettanto

* Ricercatore di Storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Messina.

¹ M. ANGÈ, *I non luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 1996, p. 27.

vero che l'approccio etnografico del "pensiero in viaggio"², per quanto apprezzabile sotto il profilo della ricerca del nuovo, dell'ignoto, del diverso, non possiede tutti gli strumenti culturali ed assiologici atti ad interpretare e risolvere le molte contraddizioni della società pluralista. Il viaggio, non più condotto per raggiungere popoli e paesi lontani, ma intrapreso per arrivare al diverso, allo sconosciuto, all'estraneo, che sta accanto, ma con il quale, spesso, si conduce una convivenza parallela e indifferente, nel rappresentare una premessa necessaria per conoscere e comprendere l'altro, è cardine anche della pedagogia, che fa del "pensiero itinerante" la chiave di volta di un atteggiamento culturale ed epistemologico teso a realizzare l'integrazione ed il dialogo.

Ma, nella ricerca antropologica-etnografica il viaggio, il cammino, il decentramento verso l'alterità, sia nell'iniziale impostazione rigorosamente obiettiva, tesa a cogliere l'autenticità della cultura indagata, che in quella successiva, connotata da una maggiore soggettività per una sorta di confronto e d'interazione tra lo studioso e l'oggetto di studio, l'obiettivo rimane la semplice conoscenza del "punto di vista del nativo"³ senza l'ulteriore traguardo dell'apprezzamento e dello scambio. Perfino l'innovazione introdotta da Malinowski nell'indagine etnografica dell'"osservazione partecipante", che dovrebbe contribuire a conoscere meglio la diversità, ha suscitato critiche e polemiche nello stesso ambito antropologico per una evidente contraddizione in termini che ha fatto definire da Duranti tale approccio come "paradosso"⁴.

Difatti, l'osservare esclude qualsiasi forma di coinvolgimento personale e comporta un esame attento e scrupoloso, motivato da ben definite ragioni e condotto al solo scopo di ottenere una visione completa ed esaustiva dei fatti per poter formulare un giudizio. Le ragioni possono essere critiche e valutative, o scientifiche e speculative, o tecniche e strumentali, ma mai assiologiche o etiche o dettate dall'amore, dall'ascolto, dalla rinuncia del sé per l'altro, come sono quelle che sottendono la ricerca pedagogica.

Né l'obiettività, il distacco, l'astrazione che caratterizzano l'osservare possono essere mitigati dall'attributo partecipante, non solo perché partecipazione e osservazione si escludono, ma anche perché nella ricerca etnografica la partecipazione si riduce ad un semplice intervento, o, al massimo, ad un interessamento per le altrui vicende che non oltrepassa gli aspetti fenomenologici, empirici e contingenti e perché non possiede in sé i canoni interpretativi per la conoscenza dell'essenza dell'altro, del suo essere, della sua realtà.

D'altronde il capovolgimento di prospettiva, il cambiamento concettuale, il processo di trasformazione culturale, mentale e spirituale,

² V. MATERA, *Raccontare gli altri. Lo sguardo e la scrittura nei libri di viaggio e nella letteratura etnografica*, Argo, Lecce, 1996, p. 13.

³ Cfr. B. MALINOWSKI, *Argomenti del pacifico occidentale*, Newton Compton, Roma 1973.

⁴ A. DURANTI, *Etnografia del parlare quotidiano*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1992, p.20.

necessari per trascendere il pluralismo culturale, sociale ed etico ed accedere alla categoria superiore dell'integrazione e della riconciliazione, non possono essere guidati e realizzati né da un approccio partecipativo, d'interesse o d'intervento, né da un atteggiamento emotivo e affettivo che non riconoscano nella consapevolezza, nella riflessività, nella maturazione di valori e di principi etici le fondamenta e i modelli interpretativi. Rimangono, pertanto, inefficaci quei tentativi tesi a ricomporre la dicotomia tra osservazione e partecipazione, che forniscono una definizione di osservazione partecipante come "dialettica di esperienza e di interpretazione"⁵.

La dialettica, intesa come passaggio continuo tra l'analisi dei fatti (l'interno) e l'ambiente più ampio (l'esterno), pur assicurando un confronto, una presa di coscienza, un'interazione con l'altro, cioè con l'oggetto di studio, non solo limita la reciprocità in un dato contesto, ma la rende sterile, incapace di sviluppo, di evoluzione, di progresso nella comunicazione, nella comprensione, nella cura e nell'interesse per l'altro. Inoltre, la conoscenza che un simile approccio etnografico comporta, pur favorendo una condivisione di significati tra i soggetti coinvolti, il sé e l'altro, l'antropologo e le persone indagate, non costituisce presupposto o condizione per una comprensione che superi l'apprendimento e l'acquisizione e che costituisca la premessa per una reciproca giustificazione e per un reciproco cambiamento.

Il rinnovamento di prospettiva in grado di comportare evoluzione delle qualità umane ed un progressivo e costante sviluppo dell'essere non connotano, di certo, quella condizione auspicata da Malinowski in cui è solo l'antropologo a trasformarsi per avvicinarsi al nativo, fino a diventare anch'egli nativo, e in cui né crescita né perfezionamento della persona si realizzano o vengono posti come obiettivi.

Difatti, è solo lo spirito di conoscenza e di sapere fine a se stesso che muove l'antropologo ad una trasformazione che è funzionale allo studio e, per tale motivo, ristretta nel tempo e limitata nei suoi effetti e nelle sue implicanze. Inoltre, e questo rappresenta forse l'aspetto più importante, la trasformazione operata dall'approccio antropologico è unilaterale, coinvolge, cioè, solo l'antropologo che, per quanto cerchi di creare una dimensione di condivisione di significati e "un mondo significativo comune"⁶, mantiene la posizione di colui che indaga, una condizione di diversità, di differenza, di estraneità.

La sostituzione del modello monologico con quello dialogico ha contribuito indubbiamente a realizzare una evoluzione dell'epistemologia antropologica e a comprendere che la ricerca di obiettività e di neutralità dell'osservazione e dell'interpretazione è un'utopia, perché è impossibile liberarsi dai condizionamenti che la cultura di appartenenza comporta. Ma, tale verità viene considerata dall'approccio antropologico una limitazione

⁵ J. CLIFFORD, *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura ed arte nel XX secolo*, Bollati Boringhieri, Torino 1993, p. 50.

⁶ Ivi, p.52.

all'oggettività dello studio e quasi un problema con cui l'indagine deve confrontarsi. Al contrario, essa viene dall'approccio interculturale valorizzata ed esaltata, perché ritenuta condizione indispensabile e favorente la comprensione dei valori delle altrui culture, tradizioni e credenze.

In altri termini, è l'elemento umano, è l'uomo con tutto il suo bagaglio di esperienze personali, etiche, culturali, genetiche e ambientali, è la persona in tutte le sue molteplici valenze che entrano prepotentemente in campo nella ricerca pedagogica interculturale e che la rendono culturalmente e assiologicamente promuovente. Difatti, la pedagogia interculturale attribuisce pari autorità pedagogica sia ai detentori della cultura dominante che a coloro che appartengono alle minoranze, cioè pari capacità di educare, formare, trasformare l'altro, di contribuire alla sua crescita, di stimolare e guidare il processo di maturità di concetti, di valori, di idee.

Tale dignità o autorità pedagogica, che deriva dall'apprezzamento della propria cultura, consente di superare la semplice "negoziiazione di significati" considerata, invece, obiettivo e traguardo dell'antropologia.

L'inclusività come paradigma pedagogico.

La negoziazione di significati, intesa come comprensione dei processi di astrazione e di classificazione sottesi al mondo dell'esperienza del nativo⁷, pur comportando accezione di significati diversi, conduce ad un risultato che conterrà semplicemente i diversi punti di vista, cioè, ad un pluralismo non interagente, ad un "ambiente comunicativo" privo delle caratteristiche che lo renderebbero condizione di apprezzamento della diversità e di ricerca delle somiglianze.

Al contrario, la pedagogia interculturale, per la sua peculiarità di essere rete di saperi e di contributi derivanti da molteplici discipline e forme di pensiero, è indirizzata verso l'inclusività, intesa come ideale sia teoretico che pratico. Inoltre, il suo campo epistemologico è rappresentato dalla volontà di ospitare, di accogliere, di favorire l'espressione di molteplici voci. L'ideale dell'inclusività, secondo Weinstein, dovrebbe regolare e informare di sé tutti i metadiscorsi, in quanto: «Le strutture dei discorsi devono essere giudicate per la loro adeguatezza ad includere, senza pregiudizio, tutti i punti di vista relativi ad un determinato campo. L'esclusione sistematica di un punto di vista indica un fallimento strutturale nella struttura del discorso»⁸.

Così, la pedagogia interculturale, attribuendo all'inclusività il significato di ideale la connota, da un lato, come valore formativo/educativo in grado di trasformare, di migliorare, di vivificare l'umanità di ognuno e,

⁷ Cfr. U. FABIETTI, *Antropologia delle società pastorali, tribali e contadine. Dialettica della fusione e della frammentazione*, IBIS, Pavia, 1996.

⁸ M. WEINSTEIN, *Rationalist Hopes and Utopian Vision*, in *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, a. 20, n.3, 1993.

dall'altro, come senso per un futuro in cui cambiamento e diversità sono condizioni e presupposti di crescita e di progresso. Allorché nuove voci, nuove istanze, nuove richieste vengono accolte, ascoltate, recepite, un maggior numero di prospettive, più ampi orizzonti, più complessi interrogativi vengono posti alla riflessione del pedagogo, il quale viene a sua volta trasformato, stimolato a porre in discussione stereotipi e condizionamenti socio/culturali, indotto a ricercare diverse e più qualificanti soluzioni.

Considerare l'inclusività un valore e un ideale non solo consente alla pedagogia interculturale di migliorare se stessa, ma anche di "apportare il cambiamento per il meglio in tutte le nazioni"⁹. Difatti, dal momento che l'inclusività è una caratteristica esplicita della concezione interculturale essa viene percepita, perseguita e vissuta in maniera consapevole e articolata in tutte le sue molteplici valenze e nei suoi significati più profondi. Sono, in realtà, i caratteri di consapevolezza e coscienza che rendono l'inclusività perseguita dalla pedagogia interculturale tale da attribuire agli emarginati, alle classi sociali più povere e svantaggiate, alle minoranze non solo dignità pari a quella storicamente riservata alle classi superiori e alla cultura dominante, ma anche eguale autorità civile, sociale, umana e, soprattutto, pedagogica. Un'autorità che capovolge i vecchi canoni del monoculturalismo, che li sovverte alla radice, che li eradica, poiché riconosce ad ogni uomo, in quanto persona, la possibilità di detenere il potere, le prerogative, la funzione di formare e migliorare l'altro e di essere, a sua volta, educato e trasformato. L'attribuzione di pari autorità pedagogica ed il carattere esplicito dell'inclusività sono resi possibili da un'azione formativa all'intenzionalità e alla volontà di attuare un processo di inclusione, che permettano di operare anche un controllo sull'efficacia, sulla valenza e sull'entità della sua effettiva realizzazione.

Il controllo rappresenta la fase conclusiva di un percorso che conduce all'ulteriorità, ad una successione evolutiva, ad un progressivo miglioramento, il cui esercizio è, pertanto, condizione di trascendenza dell'implicito, dell'inconscio, dell'automatismo. In tal modo, la pedagogia interculturale può realizzare un processo meta-formativo che, analogamente a quello meta-cognitivo, consente la maturazione della persona, la sua crescita progressiva e, quindi, la sua trasformazione mediante il monitoraggio ed il controllo della propria evoluzione umana. È, in altri termini, la possibilità di valutare, di riflettere, di criticare i risultati ottenuti che consente il progresso e l'ulteriorità. Da qui discende un'altra fondamentale caratteristica del processo meta-formativo che gli conferisce i mezzi per favorire ed incrementare i costrutti motivazionali, per essere "congruo con tutto ciò che concerne le strategie della motivazione"¹⁰,

⁹ R. F. ARNOVE, P. G. ALTBACH, G. P. KELLY (eds.), *Emergent Issues in Education*, in *Comparative Perspectives*, SUNY Press, Albany 1992, p. 1.

¹⁰ Cfr. J. BIGGS, *Enhancing learning skills: the role of metacognition*, in J. Bowden (Ed.), *Student learning: research into practice*, Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne, 133, 1986.

quella, cioè, di realizzare in unità *l'intenzione* di usare il controllo e *l'uso* effettivo di questo.

La percezione delle proprie capacità e della loro corrispondenza con le aspettative rappresenta il presupposto per incentivare le prime, per verificare le motivazioni, per riflettere sugli obiettivi, per accrescere la consapevolezza, per edificare il consenso. Il pensiero interculturale e meta-formativo si costituisce come ermeneutica, modello interpretativo, fondamento speculativo del pluralismo etnico e culturale nei confronti delle altre scienze umane per le qualità che gli derivano dalla continua ricerca del consenso, dalla concezione, cioè, di un consenso ottenuto *a posteriori* e non dato *a priori*, di un consenso che non è presupposto o scontato, ma che viene incessantemente costruito, sviluppato, promosso. Ed è il consenso così ottenuto che rende la pedagogia interculturale disciplina in grado di “curare” gli estranei, i diversi, gli svantaggiati, di ascoltarli, di dare loro voce e forza, di perseguire le cosiddette “politiche della differenza”, di elevare la categoria dell’ “altro” alla dignità non solo di elemento costitutivo dei propri contenuti e dei propri fini, ma anche di vero e proprio valore.

Il valore dell’alterità come orizzonte di senso della Pedagogia interculturale.

Attribuire all’alterità senso assiologico significa oltrepassare e superare molti dei criteri che pure sono ritenuti fondamentali per realizzare una buona etnografia. Tra questi, la dimensione dell’ascolto è, nella ricerca etnografica, finalizzata alla semplice comprensione degli eventi e dei meccanismi a questi sottesi.

In altri termini, l’ascolto viene ricercato solo come mezzo e strumento per compiere bene il proprio lavoro, per acquisire “competenza professionale”, per migliorare le relazioni in funzione dei risultati e non, come avviene nell’indagine pedagogica interculturale, per porre in discussione, per modificare, per migliorare le proprie credenze ad opera dell’altro o per potenziare la realizzazione e l’espressione delle altrui concezioni, o per dare voce, vigore e forza alla diversità, alla minoranza, all’emarginazione.

Un tale modo di operare consente alla pedagogia interculturale di oltrepassare anche un altro criterio base di una buona etnografia, quello di adoperarsi per creare un buon ambiente o “clima” nel quale poter adeguatamente interagire con l’altro. Difatti, un simile ambiente scaturisce da un ascolto altruistico e da una reciprocità di scambi che la pedagogia interculturale pone alla base dei suoi compiti formativi e che esplicitano una concezione multidirezionale, l’unica capace di rendere il “clima” non solo buono, ma idoneo al progresso dell’uomo nella sua interezza.

Ne consegue che l’emotività, altro criterio necessario per una valida ricerca etnografica, non solo non è esclusa dall’approccio interculturale, ma

assume un significato più incisivo, perché non rimane limitata alla semplice dimensione conoscitiva.

Difatti, il colloquio finalizzato all'espressione delle preoccupazioni cariche emotivamente, pure utile per conseguire una conoscenza culturale di un dato contesto, non consente, da solo, di pervenire alla comprensione profonda ed esaustiva delle diverse componenti culturali, personali, storiche, etniche della persona, che possono essere poste in luce, esplicitate, appunto, unicamente se il colloquio è basato sulla cura, sulla preoccupazione, sull'amore per l'altro. In tal modo, l'emotività non si contrappone alla razionalità, ma ne costituisce un indispensabile complemento per i dati relativi all'essere che consente di fare emergere e che la ragione, la riflessione, l'esame critico valutano al fine di rispondere alle aspettative, alle esigenze, ai bisogni fondamentali e universali dello stesso essere. Perché la conoscenza culturale di un dato contesto, o gruppo, o comunità costituisca il presupposto per una interazione di idee, di concetti, di credenze in grado di costruire un nuovo ordine e una diversa dimensione culturale ed umana, che travalichi quelle parcellari, particolaristiche e settoriali di partenza, non possono essere sufficienti e idonei né un semplice colloquio, né un'azione comunicativa condotti con il solo obiettivo di dar sfogo ad una emotività istintiva, come gli antropologi, invece, ritengono.

Ciò che distingue l'approccio etnografico da quello pedagogico/interculturale è, pertanto, il fine per il quale viene presa in considerazione l'emotività, conoscitivo per l'uno, di reciprocità per l'altro. In tal modo, anche le ipotesi di lavoro, che la ricerca etnografica individua sul campo, in seguito a sollecitazioni da parte degli eventi e che pure la pedagogia interculturale pone *a posteriori*, acquistano nei due approcci valenze diverse. Nell'indagine pedagogica le ipotesi di lavoro hanno sempre come fine la valorizzazione dell'uomo e della ricchezza delle sue molteplici espressioni, che indirizza, guida e stimola la ricerca di una dimensione diversa, superiore, trascendente quella iniziale, in cui sia possibile armonizzare le difformità e le differenze. Pertanto, anche se le ipotesi di lavoro sono specificate durante e mediante la ricerca, esse non sono mai casuali, disorganiche, destrutturate, ma, al contrario, frutto di un pensiero critico e valutativo, finalizzato al raggiungimento di un obiettivo complesso e multiforme, mai definitivo: il progresso dell'umanità.

Inoltre, la pedagogia interculturale, al contrario dell'etnografia, non opera *a priori* nemmeno la selezione dell'ambiente da osservare, dal momento che il suo ambiente d'interesse è la vita quotidiana, è la realtà umana in tutte le sue sfaccettature, è il processo di maturazione dell'uomo nella sua integralità complessa e articolata e non un ristretto e limitato settore della sua espressività e della sua realizzazione. In tal senso, viene superato non solo il concetto di "contesto", ritenuto anch'esso indispensabile per una buona ricerca etnografica, ma anche quello più ampio e più complesso e, quindi, più realistico "del gioco di contesti". Se studiare i fenomeni in ambiti specifici, ma correlati a sistemi ambientali esterni, tra loro differenti per caratteristiche culturali, organizzative, economiche,

sociali è indubbiamente fondamentale per comprendere le reali dinamiche sottese ai fenomeni osservati e per realizzare una valida indagine etnografica, non altrettanto lo è per un'autentica ricerca pedagogica interculturale, di cui, invece, rappresenta solo la base di partenza.

La conoscenza della storia, dell'evoluzione, delle condizioni di un contesto è necessaria per comprendere le ragioni e le cause di comportamenti, credenze, schemi concettuali diversi, ma limitarla ad un determinato contesto, per quanto questo possa essere messo in rapporto ed in relazione con altri contesti, rischierebbe di degenerare nel relativismo. Relativismo che la pedagogia interculturale è in grado di evitare in quanto sapere capace d'individuare, di ricercare, di adottare una linea di pensiero, di speculazione critica, di scelte etiche e morali che si pongono all'interfaccia tra universalismo e relativismo, tra assolutismo e particolarismo, tra assimilazione e tolleranza indifferente. Sia il relativismo che la contestualizzazione limitano ad ambiti più o meno ristretti, con confini molto ben definiti e del tutto impermeabili, il loro interesse conoscitivo, la formulazione di concetti e idee, la sfera d'azione e d'intervento, realizzando, in tal modo, una forma d'indifferenza perfino etica che, inevitabilmente, si trasforma in razzismo differenzialista.

Approccio epistemologico e approccio etico nella Pedagogia interculturale.

Il rischio dell'antropologia di aderire al paradigma relativista deriva proprio dal suo progetto di disciplina tesa a raggiungere il solo livello conoscitivo senza superarlo e trascenderlo. Difatti, allorché questo viene considerato quale traguardo definitivo e obiettivo ultimo dell'attività speculativa, la conoscenza di una cultura diversa della propria viene raggiunta esclusivamente mediante la ricostruzione della sua storia, di una storia sviluppatasi con parametri, canoni e modalità propri specifici, senza indagare, né ricercare la sua riconducibilità ad altre culture. In tal modo, l'antropologia rinuncia alla spiegazione, cioè a correlare i concetti, gli schemi, le tradizioni, i costumi indagati con l'ambiente esterno ed il suo sviluppo. Essa opera una scissione tra approccio epistemologico e approccio etico, tra conoscenza e giudizio, tra comprensione e spiegazione che, come sostiene Gellner¹¹ sono, al contrario, strettamente interagenti e non separabili. In tal modo, si realizza l'estremismo del relativismo, che implica una totale tolleranza - abbinata ad una totale indifferenza - nei confronti degli altri. Un atteggiamento, questo, troppo spesso e da troppi, ritenuto espressione di equanimità, di rispetto, di accettazione dell'altrui diversità, ma che, invece, è di assoluta asetticità e disinteresse.

¹¹ Cfr. E. GELLNER, *Nations and Nationalism*, in *New Perspectives on the Past*, Basic Blackwell, Oxford 1983.

La diversità tra antropologia e pedagogia interculturale sta, però, non soltanto nella dicotomia tra posizione epistemologica e posizione etica operata dalla prima, ma anche, come sua diretta conseguenza, nel perseguimento di un diverso tipo di traguardo, che, solo in pedagogia interculturale, è evolutivo e non definitivo, caratterizzato da eticità e non da un atteggiamento valutativo, fondato sull'uomo e non sui suoi prodotti, come la cultura, operanti in determinati contesti.

L'approccio conoscitivo nella ricerca pedagogica interculturale rappresenta, difatti, solo uno strumento valido per raggiungere l'uomo, per apprezzarlo, per comprendere, attraverso il tipo di cultura che lo definisce, la sua essenza e le sue peculiarità, che lo differenziano da ogni altra creatura vivente, i suoi valori universali, per individuare nella multiforme diversità delle culture assonanze, convergenze, somiglianze di concetti, idee, credenze, finalità.

In altri termini, lo scopo ultimo della pedagogia interculturale è capire non una o più culture, ma l'uomo che le ha espresse, per individuare in ciascuna di esse quegli elementi comuni che possono essere condivisi da ciascun essere umano che sia stato formato ad apprendervi, ad apprezzarli, a farsi da essi modificare, migliorare, trasformare. In tal modo, la pedagogia interculturale si pone come disciplina eticamente fondata, per la prospettiva assiologica dell'uomo che la connota, per porre le proprie radici culturali nell'amore per l'altro, nella donazione di sé, in un incontro con l'alterità promuovente e vivificante sia la realtà spirituale che quella culturale e sociale, per ricercare un contesto diverso da quelli iniziali, il cui livello essa incessantemente eleva verso una dimensione sempre più pienamente e profondamente umana.

Né la cultura dei diritti, riconosciuta ufficialmente nel 1947 dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, può rappresentare come tale la chiave di volta di una concezione interculturale eticamente ed assiologicamente costituita. I motivi non derivano solo dalla discutibilità di alcuni di essi, come quelli tendenti a rivestire di legittimità pretese o logiche di conquista di popolazioni ritenute primitive, culturalmente povere ed etnicamente insignificanti, quanto, piuttosto, dalla inappropriatezza di una cultura dei diritti fondata su canoni occidentali. L'incapacità di una simile cultura d'interpretare, spiegare, risolvere le complesse questioni umane poste dal pluralismo etnico e culturale deriva certamente dalla sua natura asettica e astratta, che inevitabilmente s'infrange e si sgretola nell'impatto con la realtà viva e palpitante dell'essere umano e dei suoi valori, ma anche dalle insidie di universalismo e di assolutismo poste in essere dalla formulazione dei diritti universali da parte della cultura dominante.

La prima questione, inerente alla natura prescrittiva della cultura dei diritti e, quindi, astratta, è comune a tutte le norme - per lo più di ordine legale - che vengono imposte da altri, dall'esterno, da una autorità superiore e che, per quanto accettate, osservate e messe in atto, rimangono, comunque, estranee all'individuo, una sovrastruttura disancorata da ogni personale convincimento o credenza. Le conseguenze sono costituite, da un

lato, dalla fragilità di tali costrutti di fronte a situazioni personali o sociali particolari non previste dalle norme, e quindi, da una grave e pericolosa divergenza tra legalità e persona e, dall'altro, da una deriva dell'essere umano non sorretto e non guidato da principi elaborati, ricercati, formulati in maniera autonoma e consapevole, alla luce dei valori più squisitamente umani, quelli, cioè, che connotano "la legge morale dentro di me" di Kant.

Ma, per scoprire la legge morale insita in ogni essere umano, divenire consapevoli dei valori fondamentali dell'uomo, informarsi ad essi e operare delle scelte nella instabilità e precarietà assiologica attuale occorre un ben coordinato ed organico processo formativo, in grado, da un lato di travalicare l'imposizione esterna dell'osservanza dei diritti imposti da una cultura dominante - quella, appunto, occidentale - e, dall'altro, di evitare il pericolo opposto del relativismo, della tolleranza acritica, della semplice coesistenza.

La pedagogia interculturale, con il suo fondamento etico specifico, costituito dall'alterità, intesa come valore fondamentale dell'uomo, quindi, come cura, tensione, disponibilità per l'altro, e con il fondamento etico proprio della pedagogia in tutte le sue attribuzioni (generale, sociale, sperimentale e speciale), costituito dalla formazione, dallo sviluppo, dalla maturazione della personalità, possiede le prerogative e gli strumenti per evitare che la cultura dei diritti si trasformi in veleno piuttosto che in cura. Tali caratteri etici, se compresi e vissuti nel loro senso di guida nel processo di progressione verso una umanità sempre più matura, consapevole delle sue qualità uniche e irripetibili e conscia della ricchezza delle sue multiformi espressioni, permettono di evitare il paradosso etico che, secondo gli antropologi americani, potrebbe derivare dalla cultura dei diritti. Tale paradosso è costituito dall'obbligo di rispettare ugualmente tutti, obbligo che può facilmente tramutarsi in autoritarismo e, quindi, in assimilazione e assolutismo. E non v'è dubbio che un simile paradosso è più che verosimile, perché connaturato con qualsiasi cultura dell'imposizione e della prescrizione. Il rispetto per l'altro, assiologicamente caratterizzato, è un processo formativo teso a scoprire e valorizzare le qualità proprie dell'uomo, qualsiasi forma o manifestazione o espressione esse assumano, costituiscono orizzonti di senso per un pluralismo che, lungi dall'essere relativista o assimilativo, diviene sempre più umanizzante. Il pericolo di combattere l'assimilazione con un relativismo etico giustificazionista, non interventista e de-responsabilizzato - pericolo incombente e più o meno latente nelle società pluraliste - viene fugato dal carattere di eticità della pedagogia interculturale, che richiede scelte autonome, responsabili e consapevoli e, quindi, un agire per eliminare prevaricazioni e soprusi e dal valore dell'alterità che viene apprezzata per l'opportunità che essa offre di essere arricchiti, vivificati, trasformati.

Educare all'alterità e all'*humanitas* attraverso il “gioco” pedagogico.

L'educazione all'alterità costituisce nell'attuale pluralità di culture, religioni e credenze l'unica possibilità per l'uomo di evolversi, di migliorarsi, di progredire perfino nella conoscenza di sé e, quindi, di affermare con maggiore convinzione, ma anche con maggiore maturità, la propria dignità e le proprie prerogative. Se l'alterità rappresenta per definizione l'essenza della pedagogia *tout court* essa, nella pedagogia interculturale, diventa occasione unica e irripetibile di ricerca individuale e di consapevolezza del sé e degli altri, opportunità che non può essere dispersa senza che un nocumento indelebile per ogni singola persona - a qualsiasi cultura essa appartenga - si verifichi.

È il valore insostituibile dell'altro che sta emergendo con chiarezza e forza nell'attuale momento storico e che solo la pedagogia interculturale - per la sua connotazione etica e per la sua valenza formativa - è in grado di porre a fondamento del suo sapere e di indicare all'uomo nei suoi più alti significati etici, sociali e personali. Le difficoltà che, però, esistono nel recepire la valenza individuale e sociale del valore dell'alterità dipendono dal fatto che questa, di necessità, mette in discussione non solo canoni, abitudini, concezioni ben consolidati secolarmente, il cosiddetto “ordine delle cose”, ma anche privilegi e benefici ormai assodati e acquisiti, ai quali pochi - in vista di un bene superiore, ma lontano e arduo da conseguire - sanno spontaneamente rinunciare, se non guidati e sorretti da un processo educativo che conduca alla scoperta della vera importanza dell'alterità per la singola persona.

Un simile percorso consente di mettere in discussione se stessi e la propria cultura e, quindi, anche di lasciarsi trasformare dall'altro, senza, però, dover disconoscere il proprio retaggio o rinunciarvi. Infatti, il rispetto delle proprie radici e l'orgoglio del patrimonio concettuale di appartenenza esaltano e sviluppano le capacità critiche, logiche, speculative, necessarie per riconoscere i veri valori umani, fondamentali della propria e delle altrui culture e, per tale carattere, irrinunciabili e per discernarli da quegli elementi che, per contro, non sono espressione di una scelta etica, ma di condizioni storiche e tradizionali non aderenti al principio di *humanitas*.

La possibilità di interagire, dialogare, comunicare, sia con le persone che con le istituzioni, propria della pedagogia interculturale, deriva dall'essere “*sapere di frontiera*”; ambito di conoscenze costruito sulla difficile, ma possibile, interazione tra razionalità e sentimento, tra rigore logico ed emotività, tra realtà e metafora; speculazione scientifica all'interfaccia tra più culture, tra più universi concettuali, tra significati diversi.

In particolare, la pedagogia interculturale fa del “gioco”, del gioco inteso non come divertimento o partita, ma come equilibrio dinamico, continuo aggiustamento, flessibilità e duttilità, il suo punto di forza o, per meglio dire, la leva che le consente di realizzare l'utopia di una reale razionalità comunicativa, cioè di una razionalità in cui l'etica del gioco

svela i molteplici significati della realtà e li interpreta secondo molteplici modelli.

Concepito per primo da Kant, successivamente sviluppato e ampliato da Schiller, Nietzsche e Heidegger, l'universo del gioco è stato interpretato in maniera diversa sotto il profilo filosofico. Ma, è il suo significato etico, multiforme e complesso, nonché pregnante di significati insospettati per l'essere umano, ad essere stato pienamente recepito e sviluppato dalla pedagogia interculturale. Delle quattro implicanze etiche del gioco individuate da Miller, sono soprattutto la *ποίησις*, la *θεραπεία* e la *μεταμορφώσεις* quelle foriere di sviluppi per una interpretazione e una concezione del multiculturalismo umanizzanti e promuoventi la crescita della persona¹².

La poiesis del gioco, che secondo Miller rende la finzione in grado di evidenziare una profonda verità, mediante il gioco, appunto, del “come-se” e che Heidegger riferisce a tutta la conoscenza, in quanto costituita da “come-strutture”¹³, consente di leggere la realtà multiforme del nostro tempo nella pienezza dei suoi variegati significati e secondo molteplici modalità e, quindi, nella sua verità profonda. Una complessa e veritiera conoscenza del multiculturalismo non sarebbe, difatti, possibile se venisse considerato uno solo dei possibili significati o utilizzato un solo modello interpretativo, dal momento che il restringere la visuale e l'analizzare un solo aspetto forniscono una interpretazione fantasiosa e lontana dalla realtà, per l'unilateralità e il fondamentalismo del pensiero che ne sono alla base. Un'ermeneutica non letterale e non limitata ad un'analisi meramente realistica, non soltanto storica e, quindi, allegorica, ricca di numerosi “come-se”, poetica abbraccia l'universo di significati di cui la vita e, soprattutto, la società multietnica sono ricche, per cui il gioco del “come-se”, la sua poiesis, può svelare verità profonde, invisibili, ma reali, vive e palpitanti, anche se non eclatanti ed evidenti.

L'aspetto etico del gioco rappresentato dalla *therapeia* è relativo al significato antico di servizio, di assistenza, di “prendere nota di”¹⁴ ed in tal senso esso è carattere pregnante della pedagogia interculturale. Una delle basi fondanti di tale disciplina e che la distingue dalle altre scienze umane è la cura dell'altro, la ricerca del suo benessere, l'ascolto e la realizzazione delle esigenze altrui e dei bisogni fondamentali della persona, che vanno ben oltre il dialogo, la comunicazione, la stipula di compromessi. Pertanto, la funzione terapeutica del gioco ben a ragione rappresenta la chiave di volta che consente alla pedagogia interculturale d'interpretare correttamente l'alterità e di viverla sotto il profilo più squisitamente umano.

Ma è nella “metamorphosis” che il gioco diviene strumento preziosissimo della pedagogia interculturale, perché proprio tale aspetto dimostra come attraverso il cambiamento è possibile raggiungere una

¹²Cfr. D. L. MILLER, *The Bricoleur in the Tennis Court*, in *Pedagogy in postmodern concept, Conference on Values in Higher Education*, 1996.

¹³M. HEIDDEGER, *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano 2005.

¹⁴Cfr. D. L. MILLER, op. cit.

profonda stabilità. E la pedagogia interculturale, che è per eccellenza la disciplina del rinnovamento dell'animo e della mente, della trasformazione concettuale, del cambiamento di prospettiva per il diverso rapporto con l'alterità e con l'ego, con le culture e le etnie, con le istituzioni e la morale che addita e illustra in tutta la sua pregnanza, non può prescindere dall'ethos della metamorfosi, cioè dalla consapevolezza che dal momento che tutto è instabile, che la vita è per sua natura evanescente e transitoria, l'immobilismo ed il consolidamento dei significati sono innaturali e irreali e, pertanto, come afferma Brown, "costruttori di idoli"¹⁵.

Ma, ciò che risulta assolutamente veritiero del pensiero di Brown, oltre che ricco di interessanti implicanze per la ricerca pedagogica interculturale, è il concetto che "il senso è nell'iridescenza; è nell'intergioco; è nelle interconnessioni; è nelle intersezioni; è ai crocevia"¹⁶.

Il vero senso della vita e dell'essere non può risiedere in un unico modello, in un solo sistema, in una cultura, qualunque essi siano, ma nella interazione, nel confronto, nell'incontro, nel contatto tra diverse verità e differenti saperi. La dissoluzione dei confini e delle barriere tra uomini e culture, nel consentire l'interazione e lo scambio e, quindi, un continuo e sempre nuovo cambiamento di prospettiva, di idee, di concetti appare del tutto coerente con la realtà, che non rimane mai identica a se stessa perché continuamente si trasforma e si rinnova. Pertanto, il sovvertimento delle vecchie ideologie e degli irrigiditi, sterili schemi mentali e culturali di una civiltà monologica, che la pedagogia interculturale indica come percorso da seguire per incontrare l'altro, conoscerlo, apprezzarlo e amarlo risulta essere strettamente attinente all'aspetto etico del gioco rappresentato dalla metamorphosis e corrispondente all'essenza stessa dell'uomo, alla sua sostanza di persona che incessantemente ricerca, crea, diviene. Da qui deriva l'eticità della metamorfosi, dall'essere, cioè, essa conforme alla vera natura umana, alle sue caratteristiche intellettuali, speculative, creative, di socialità, alla vita stessa dell'uomo.

Perdere, allora, la mentalità imperialistica, dominante e monologica significa agire eticamente e riconoscere verità valide nelle altrui credenze, ricercare nuovi modi per rispettare i diritti di tutti, adottare una mentalità che non giudica la logica del giusto/ingiusto o del vero/falso, ma che adotta il criterio del parzialmente giusto o del parzialmente vero, significa anche assumere consapevolmente le nuove responsabilità che derivano dal multiculturalismo.

Gli aspetti etici del gioco rappresentano altrettante caratteristiche etiche della pedagogia interculturale e caratteri che le consentono di pervenire al fine ultimo della sua indagine speculativa, alla riconciliazione delle differenze. La poiesis, la metamorphosis e la therapeia, in particolare, nel rendere disponibili al cambiamento concettuale, al servizio e

¹⁵Cfr. N. O. BROWN, *Love's Body*, Random House, New York 1966.

¹⁶Ivi, pp.246-247.

all'assistenza nei confronti degli altri consentono di realizzare la fiducia reciproca, il mutuo aspetto, la disponibilità a essere trasformati ad opera dell'altro e, quindi, la riconciliazione. Attingere a tale dimensione significa superare anche l'aspetto etico della metamorphosis, che rimane limitato alla ricerca delle intersezioni e delle interfacce tra diverse realtà e, quindi, del *between* e accedere al superiore livello del *beyond*.. Significa, cioè, andare oltre l'intersoggettività per pervenire alla trans-soggettività, creare un "luogo" cognitivo, culturale ed etico nuovo, trascendere le singolarità e le particolarità per intraprendere il dinamico processo della co-evoluzione non solo delle culture, ma anche degli uomini.

Riferimenti bibliografici

ANGÈ M., *I non luoghi Introduzione ad una antropologia della surmodernità*. Elèuthera, Milano, 1996.

ARNOVE R.F., ALTBACH P.G., KELLY G.P., *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, SUNY Press, Albany, 1992.

BIGGS J., *Enhancing learning skills: the role of metacognition*, in J.Bowden (Ed.), *Student learning: research into practice* Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne, 133, 1986.

BROWN N. O., *Love's Body*, Random Hous, New York, 1966.

CLIFFORD J., *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura ed arte nel XX secolo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.

DURANTI A., *Etnografia del parlare quotidiano*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1992.

FABIETTI U., *Antropologia delle società pastorali, tribali e contadine. Dialettica della fusione e della frammentazione*, IBIS, Pavia, 1996.

FERRAJOLI L., *Diritti fondamentali*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

GELLNER E., *Nations and Nationalism*, in *New Perspectives on the Pas*, Basic Blackwell, Oxford, 1983.

HEIDDEGER M., *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano, 2005.

MALINOWSKI B., *Argomenti del pacifico occidentale*, Newton Compton, Roma, 1973.

MATERA V., *Raccontare gli altri. Lo sguardo e la scrittura nei libri di viaggio e nella letteratura etnografica*, Argo, Lecce, 1996.

WEINSETIN M., *Rationalist Hopes and Utopian Vision*, in *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, a. 20, n.3, 1993.