

Francesca Caputo

**L'ermeneutica dei linguaggi come apertura fenomenologica  
alla comprensione di sé e del mondo**  
Hermeneutics of languages as phenomenological opening  
to the understanding of self and the world

*Riassunto:* Partendo dall'approccio teorico di una filosofia come trasformazione interculturale (Fornet-Betancourt), si sviluppano le linee teoretiche e pratiche di una pedagogia fenomenologico-interculturale. Centro della riflessione è la lettura in chiave ermeneutico-fenomenologica della realtà nei suoi differenti contesti materiali e simbolici nei quali si attuano le pratiche di vita degli esseri umani. L'educazione interculturale è, da un lato, la voce critica che si confronta con la diversità di questi mondi al plurale e, dall'altro, la chiave di lettura per organizzare pluralisticamente il futuro dell'umanità. Si delinea un'educazione interculturale che prepari il terreno per una convivenza dei popoli nel rispetto reciproco delle differenze e delle culture sulla base simmetrica del dialogo libero da condizionamenti di potere e da monopoli epistemologici.

*Parole chiave:* educazione interculturale; diversità; pratiche di vita; forme simboliche.

*Abstract:* Starting from the theoretical approach of a philosophy as intercultural transformation (Fornet-Betancourt), the theoretical and practical lines of a phenomenological-intercultural education are developed. The centre of our reflection is a reading in a hermeneutic-phenomenological key of the reality in its different material and symbolic contexts in which the life practices of human beings come true. Intercultural education is, on the one hand, the critical voice which compare with the diversity of these worlds "at the plural" and, on the other hand, the reading key for organising pluralistically the future of mankind. We outline an intercultural education that prepares the ground for a coexistence of peoples in the mutual respect of differences and cultures on the symmetric basis of dialogue free from conditionings of power and from the epistemological monopolies.

*Key words:* intercultural education; diversity; life practices; symbolic forms.

1. *Storicità e interculturalità*

L'ermeneutica interculturale avanzata da Fornet-Betancourt segue un percorso teorico che vorrei definire *contestuale-narrativo*. Un percorso la cui articolazione si avvera all'interno di un *attraversamento dialogico del mondo* a partire dalle storie di vita degli esseri umani<sup>1</sup>. Fornet-Betancourt – in alternativa alla trasformazione della

<sup>1</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, "Thesen für eine in unserer historischen Gegenwart gegenwärtigen Philosophie", trad. it. di M. Borrelli, "Tesi per una filosofia del presente", lezione magistrale tenuta in occasione del ricevimento del Premio Internazionale per la Filosofia Karl-Otto Apel - seconda edizione 2008 (sala convegni del Grand Hotel delle Terme Luigiane, Acquappesa, prov. di Cosenza, Italia), in *Topologik*, n. 4, 2008, p.8.

filosofia in senso trascendentalpragmatico inaugurata da Karl-Otto Apel<sup>2</sup> – prospetta, appunto, una filosofia trasformata in senso interculturale. Così intesa, l'interculturalità è la stessa *pratica umana* incarnata nell'agire umano. Un agire che rispecchia sia la molteplicità e pluralità dei mondi di vita (mondi dati con la diversità delle pratiche di vita<sup>3</sup>) sia la pluralità e molteplicità dei mondi linguistici o simbolici. Trasformare la filosofia in senso interculturale comporta allora un movimento teorico-analitico dal basso: partire dai contesti reali di vita<sup>4</sup>. A mio giudizio, l'interculturalità, così concepita, viene incontro a un concetto che vorrei definire *ermeneutico-fenomenologico*. Un concetto orientato alle *pratiche di vita* nella quotidianità, ai contesti sociali e umani ancorati nella diversità delle espressioni simboliche e non solo materiali. Puntare sul riconoscimento e rispetto della *diversità culturale* dell'umanità significa confrontarsi con la molteplicità di questi contesti che richiedono non solo l'accettazione *formale* di una loro *memoria* (dei vissuti), ma anche l'autenticità *sostanziale* delle loro pratiche di vita, il rispetto per i loro simboli e per i loro mondi linguistici e culturali. Ogni essere umano appartiene a una contestualità a cui non può sottrarsi. Ovviamente ciò non esclude a priori che si possa mettere in discussione il modello simbolico ereditato e, quindi, interiorizzato per un'avvenuta rottura con la propria struttura soggettiva<sup>5</sup>. Leggere la propria storia soggettiva/contextuale in chiave di dominatori (si pensi ai tanti colonialismi) o di dominati, di esclusione o di inclusione, di marginalità, assimilazione o integrazione, di genere, e così via, aiuta noi

---

<sup>2</sup>Si veda K.-O. Apel, *Cambiamento di paradigma – La ricostruzione trascendentalermeneutica della filosofia moderna*, raccolta di scritti in parte inediti, a cura, traduzione e presentazione di M. Borrelli, Pellegrini, Cosenza 2005.

<sup>3</sup> Si tratta di "pratiche" in un senso affine sia alla prospettiva del "secondo" Wittgenstein, quello delle *Ricerche filosofiche*, il cui cardine è il concetto di "giochi linguistici" (correlati alle diverse forme di vita, in cui si danno usi e significati) sia a quella dimensione dell'esistenza che Husserl chiama "Lebenswelt" (mondo-della-vita), che gli scienziati naturalisti non hanno ben compreso, il cui fondamento di senso, nella prospettiva habermasiana, è dato dalla pratica comunicativa quotidiana, ambito tematizzato in senso trascendentale da Apel. (Per questa breve panoramica si vedano, in particolare, i testi: L. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Blackwell, Oxford 1953; trad. it. di R. Piovesan e M. Trincherò, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1967; E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Martinus Nijhoff, L'Aja 1959; trad. it. di E. Filippini, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, pref. di E. Paci, il Saggiatore, Milano 2008 (1<sup>a</sup> ed. 1961); J. Habermas, *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996; trad. it. di L. Ceppa, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano, 2<sup>a</sup> ed. 2002 (1<sup>a</sup> ed. 1998); K.-O. Apel, *Aachener Vorlesungen: Diskursethik als Antwort auf die Situation des Menschen in der Gegenwart*, in Id. - M. Niquet, *Diskursethik und Diskursanthropologie - Aachener Vorlesungen*, K. Alber, Freiburg/München 2002, pp. 15-94; trad. it. di M. Borrelli, *Lezioni di Aachen e altri scritti*, Pellegrini, Cosenza 2004).

<sup>4</sup> L'interculturalità si pone come "una pratica umana che deve incarnarsi in quello che definiamo, senza particolare rispetto, la 'gente'" (cfr. R. Fornet-Betancourt, *Transformación Intercultural de la Filosofía*, Desclée De Brouwer, Bilbao 2001; trad. it. di G. Coccolini, *Trasformazione interculturale della filosofia*, Dehoniana, Bologna 2006, pp. 40-41).

<sup>5</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, *Interculturalidad en procesos de subjetivación. Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt*, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Ayuda en Acción, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB-SEP, 2009, p. 13.

tutti a estendere lo sguardo sulle difficoltà, ma anche sulle possibilità intrinseche al processo di ri-soggettivazione<sup>6</sup> interculturale che condiziona la struttura personale o identità di ogni singolo<sup>7</sup>.

Educare, entro questa prospettiva di *risoggettivazione*, significa attivare, progettare e ricontestualizzare tanto i differenti tempi biografici, che continuano a contrassegnare la vita delle persone, quanto i ritmi generati dai mondi locali nella condivisione di concrete pratiche di vita<sup>8</sup>. Un aspetto importante è quello di prendere coscienza del fatto che noi tutti siamo *strutture soggettive* che possono ostacolare o favorire l'interculturalità a seconda dell' "analfabetismo biografico" che ci trasciniamo<sup>9</sup>. Da ciò consegue l'importanza di prendere partito contro l'"analfabetismo biografico" sia sul piano della riflessione e comprensione di se stessi sia sul piano dei rapporti sociali o comunitari<sup>10</sup>. Si tratta di essere consapevoli che la vita di noi, come singoli individui, e dei popoli in generale, ha *propri tempi* e propri modi di esplicazione e che è importante, pertanto, imparare a leggere le nostre biografie e quelle degli altri sia sul piano materiale che sul piano simbolico della vita, piani entrambi storici, mutevoli e, comunque, sempre contestuali<sup>11</sup>. L'interculturalità è così, a mio parere, una categoria ermeneutico-fenomenologica che deve aiutarci non solo a comprendere la linguisticità plurale dei mondi, ma anche esortarci al superamento dell'analfabetismo che noi stessi siamo<sup>12</sup>. Ciò che la fenomenologia in senso interculturale, come qui teorizzata, ci dice è che l'interculturalità è diversità: diversità

---

<sup>6</sup> Seguendo il paradigma di educazione interculturale come *orizzonte di senso* orientato alla convivenza mondiale tra culture e popoli diversi, così come suggerito da Michele Borrelli, il soggetto interculturale, per essere tale, deve essere sempre e comunque l'autore di un processo di auto-risalimento retrospettivo, autocritico, de-costruttivo, di messa in luce e analisi della propria pre-concettualità, del proprio ghetto culturale e, di conseguenza, di presa di coscienza del proprio ghetto individuale. Ogni pratica di interculturalità si configura così, da un lato, come processo autoriflessivo del lavoro che ogni singolo soggetto fa su di sé e, dall'altro, come risposta contro-fattuale al dogmatismo, spesso ottuso, che caratterizza ogni cultura (dalle culture 'nazionali' alle tante culture dei micro-cosmi contestuali), che più che intercultura produce una cultura della non-cultura, cioè una cultura incapace di interrogare e auto-interrogarsi criticamente (cfr. M. Borrelli, "Pedagogia interculturale tra economia e politica", in *L'interculturalità: filosofia e pedagogia*, a cura di M. Borrelli e R. Fonet-Betancourt, Pellegrini, Cosenza 2011, p. 125 e pp. 122-123).

<sup>7</sup> Cfr. R. Fonet-Betancourt, *Interculturalidad en procesos de subjetivización...*, cit., pp. 13-14.

<sup>8</sup> Cfr. R. Fonet-Betancourt, *La interculturalidad a prueba*, Concordia - Internationale Zeitschrift für Philosophie, Reihe Monographien / Serie Monografías, Band / tomo 43, Mainz, Aachen 2006, p. 73.

<sup>9</sup> Cfr. R. Fonet-Betancourt, *Interculturalidad en procesos de subjetivización...*, cit., p. 14.

<sup>10</sup> Cfr. R. Fonet-Betancourt, *La interculturalidad a prueba*, cit., p. 73.

<sup>11</sup> È questa, tra l'altro, una via vicina anche alla configurazione storica della *narrazione incrociata* delineata da Paul Ricoeur. La facoltà del narrare, vista sia nella sua dimensione individuale che collettiva, realizza entro questa prospettiva autorappresentazione di sé, costruzione simbolico-memorale, rielaborazione dell'esperienza, soprattutto quando si incrocia con altre storie e culture anche lontane tra loro, sviluppando flessibilità di pensiero, riposizionamenti psicologici e interpretativi, capacità di ascolto, empatia, ospitalità (cfr. P. Ricoeur, "Quel *éthos* nouveau pour l'Europe?", in P. Koslowski (ed.), *Imaginer l'Europe. Le marché intérieur européen, tâche culturelle et économique*, Cerf, Paris 1992, pp. 107-116; trad. it. di I. Bertoletti, "Quale nuovo *ethos* per l'Europa?", in Id., *La traduzione. Una sfida etica*, a cura di D. Jervolino, Morcelliana, Brescia 3<sup>a</sup> ed. 2007 (1<sup>a</sup> ed. 2001), pp. 80-84).

<sup>12</sup> Cfr. R. Fonet-Betancourt, *Interculturalidad en procesos de subjetivización...*, cit., p. 12.

di mondi situazionali in cui gli esseri umani operano, si organizzano, si progettano alla loro maniera in vista delle loro necessità e aspirazioni. La giusta richiesta di Husserl di “tornare alle ‘cose stesse’” (*Zurück zu den Sachen*)<sup>13</sup> si arricchisce con la riscoperta delle *contestualità/contestualizzazioni* in tutta la loro carica di incarnazioni e violazioni che rispecchiano, di volta in volta, la diversità delle *situazioni storiche*. L'ermeneutica fenomenologico-interculturale pone al centro della sua ricerca il recupero delle *contestualità situazionali*. Essa si pone, quindi, anche e soprattutto, come un modo nuovo o *trasformato* di intendere l'antropologia: passare dall'antropologia alle antropologie, dalla visione del mondo alle visioni del mondo, dalla razionalità (al singolare) alle razionalità (al plurale), da un modo particolare e caratteristico di vedere alla pluralità dei modi con cui si guarda al mondo. In altri termini, è nel “mondo della vita” (e in una *pedagogia per il mondo della vita*) che si realizza il lavoro *interculturale*, perché è nei luoghi del farsi della vita e della storia come pratica di quotidianità che si decide se siamo capaci e fino a che punto di convivere con noi stessi e gli altri<sup>14</sup>.

Se volgiamo lo sguardo ermeneutico-fenomenologico ai fatti esperienziali (ai vissuti), cogliamo subito un dato fondamentale: il *dialogo interculturale* è essenzialmente un dialogo tra situazioni umane diverse, tra individui plurali ma concreti che si avvalgono delle loro memorie e delle loro tradizioni, dei loro piani di vita, delle loro necessità e dei loro desideri, dei loro fallimenti e sogni; siamo, in altri termini, sempre all'interno di uno *status* reale di condizioni umane contestualmente definite. Ne consegue un modo nuovo (o trasformato) di pensare l'intersoggettività interculturale. Essa, per non perdersi in un riconoscimento paradigmatico puramente concettuale formale, deve saper dialogare con le differenti *manifestazioni* che vengono alla luce nei contesti della *pratica di vita*. *Con-vivenza* significa, soprattutto, coltivare questa capacità di comprensione, di immedesimazione, di ascolto<sup>15</sup>.

Se condividiamo quel che uno sguardo ermeneutico-fenomenologico prescrive all'intercultura, come ambito trasformato di ricerca, notiamo che viene meno l'osannato paradigma dell'*integrazione* come modello di pratica interculturale<sup>16</sup>. L'*integrazione* non è, infatti, un modello *inter-culturale*. Ciononostante, e forse proprio in ragione di ciò, le politiche di quasi tutti i paesi europei mirano a “integrare” lo

---

<sup>13</sup> “[...] non vogliamo affatto accontentarci di ‘pure e semplici parole’, cioè di una comprensione puramente simbolica delle parole, così come ci è data anzitutto se riflettiamo sul senso delle leggi, presentate dalla logica pura, concernenti i ‘concetti’, ‘giudizi’, ‘verità’, ecc., in tutte le loro specificazioni. Non ci possono bastare i significati ravvivati da intuizioni lontane e confuse, da intuizioni indirette – quando sono almeno intuizioni. Noi vogliamo tornare alle ‘cose stesse’” (E. Husserl, *Logische Untersuchungen*, M. Niemeyer, Halle 3<sup>a</sup> ed. 1922 (1900-1901); trad. it. a cura di G. Piana, *Ricerche logiche*, volume primo, Il Saggiatore, Milano 1968, p. 271).

<sup>14</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, *Interculturalidad en procesos de subjetivización...*, cit., p. 43.

<sup>15</sup> Cfr. F. Caputo, “L'umanità interculturale in Raúl Fornet-Betancourt. Tesi per una ermeneutica della convivenza interculturale”, in *Topologik*, n. 6, 2009, p. 86.

<sup>16</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, “La trasformazione interculturale della filosofia”, intervista di F. Caputo e M. Borrelli realizzata il 30 aprile 2010, Acquappesa (Cosenza); trad. it. dal tedesco di M. Borrelli, in *L'intercultura: filosofia e pedagogia*, cit., p. 54.

*straniero*. In verità, l'integrazione si dimostra una forma di assimilare l'altro, di privarlo possibilmente della sua alterità, di trasformarlo nella sua identità in un modo a noi culturalmente prossimo<sup>17</sup>. In questo processo di assimilazione-integrazione, l'Altro rischia di perdere la sua memoria, la sua tradizione, appunto la sua identità<sup>18</sup>. A questo progetto di assimilazione-integrazione, qui si vuole contrapporre un modello ermeneutico-fenomenologico di intercultura in cui la *con-vivenza* è soprattutto *solidarietà*, essere solidali con le culture: non farle scomparire, riconoscerle<sup>19</sup>. Il dialogo interculturale esige il riconoscimento delle culture nella loro diversità. Da questa prospettiva pluralistica e pluricontestuale, prospettiva sempre anche *etica*, deriva una relazione dialogica simmetrica in cui la trasformazione comune non annulla affatto le differenze<sup>20</sup>. Rischio quest'ultimo implicito, invece, nel modello del convivere *multiculturale*, che vede la crescita di ghetti culturali l'uno accanto all'altro, separati, impenetrabili, incomunicabili. L'interculturalità come trasformazione della filosofia ci invita all'*intersoggettività*. Così come all'*intersoggettività* ci esorta Karl-Otto Apel con la sua traduzione della filosofia in pragmatica trascendental-semiotica<sup>21</sup>. In tutti e due i casi, l'*intersoggettività* è chiamata in causa come paradigma centrale, anche se da angolazioni diverse e con modalità differenti. Se seguiamo l'approccio ermeneutico-fenomenologico qui avanzato, con lo sguardo rivolto all'intercultura, diventa prioritario l'avvio di processi di ri-costruzione della soggettività umana tenendo conto delle sue espressioni identitarie situazionali<sup>22</sup>. Una interculturalità, realmente vissuta in senso fenomenologico, si dispiega in processi contestuali e interculturali guidati dalla solidarietà per l'altro e dal riconoscimento dell'altro. La con-vivenza interculturale diventa luogo unico e imprescindibile in cui la realizzazione delle identità, nelle quali oggi ci riconosciamo (con e in virtù delle nostre specifiche differenze), non rappresenta più una chimera, piuttosto una reale possibilità. Un'educazione interculturale, che si avvale di questo sfondo fenomenologico, si colloca in una dinamica di riconfigurazione che non esclude la trasformazione di riferimenti identitari dati con la tradizione e nei quali, più che "ibridazione", quello che accade è nel segno della "comunitarizzazione" o "convivenza" partecipata e, quindi, senza frontiere<sup>23</sup>.

---

<sup>17</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>18</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>19</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>20</sup> Cfr. *ivi*, p.46, p. 54.

<sup>21</sup> Si veda K.-O. Apel, *Seinshermeneutik (Heidegger und Gadamer) versus 'Transzendentalhermeutik' bzw. 'Transzendentalpragmatik'* (Apel), inedito, trad. it. di M. Borrelli, *Ermeneutica e filosofia trascendentale in Wittgenstein, Heidegger, Gadamer, Apel e altri scritti* (a cura, trad. e presentazione di M. Borrelli), Pellegrini, Cosenza 2006.

<sup>22</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, *La interculturalidad a prueba*, cit., p. 34.

<sup>23</sup> Prospettiva affine alla teoria del "gruppo in fusione" e del "giuramento" del Sartre della *Critica della ragione dialettica* (cfr. *ivi*, p. 35), ma anche convergente, tra l'altro, alla posizione di Ricoeur che oppone alla nozione di frontiera quella di "irraggiamento sprigionato da focolai culturali" (cfr. P. Ricoeur, "Culture, du deuil à la traduction", pubblicato nel quotidiano *Le monde* il 24 maggio 2004; versione rivista di un intervento fatto agli "Entretiens du XXI siècle" ("Colloqui del XXI secolo"), il 28

2. *La multilinguisticità come apertura alla pluralità dei mondi interculturali*

Tale progetto, capace di generare sempre più incontri comunitari, è volto a superare il riferimento tendenzialmente esclusivo, quindi prioritario, all'*egemonia* razionalistica del pensiero occidentale, in un orizzonte ermeneutico-fenomenologico che si propone la *cura* della multi-linguisticità, il confronto con la pluralità dei linguaggi e con le forme di pensiero a essi connessi. In tal senso, la *contestualità* è una categoria fondante che permette di ri-appropriarsi, in modo via via sempre più ampio, della mondialità come luogo in cui dimora la complessità delle forme simboliche che formano l'orizzonte di senso delle pratiche quotidiane di vita.

Nell'ottica ermeneutico-fenomenologica qui avanzata, si tratta di prendere congedo da forme di pensiero assolutizzanti e da paradigmi universalistici che, come l'esperienza storica tragicamente conferma, spesso tendono non solo a escludere ed emarginare, ma anche a distruggere i mondi contestuali. Alle evidenze universalistiche subentrano allora le evidenze dei microcosmi culturali, le visioni prospettiche di mondi simbolici storicamente situati. La lettura ermeneutico-fenomenologica dell'interculturalità dà priorità e centralità alle forme simboliche dei micro-cosmi contestuali, con ciò rifiuta i paradigmi universalizzanti e assolutizzanti di una ragione al singolare. Seguendo la linea *contestualistica* e non *universalistica*, la cultura assume la forma di un insieme di convenzioni, usi, tradizioni, idee, linguaggi inter-comunicanti, senza irrigidimenti in sistemi ermeticamente chiusi. Sappiamo, invece, che la cultura apre se stessa alla dinamicità dei mondi, alla pluralità che permette l'incontro con le differenti realtà dei mondi vitali. Questo passaggio dal mondo universalistico alla pluralità dei mondi ha conseguenze rilevanti per l'educazione che ora possiamo a ragione definire interculturale. Questa, infatti, trova la sua compiutezza nel confronto critico e problematizzante di presa di coscienza della storicità dei mondi di vita. Le relazioni e inter-relazioni si avverano nei rapporti tra micro-cosmi e macro-cosmi, sempre e comunque, storicamente definiti. In ragione di queste ineludibili condizioni, si tratta di riconoscere l'interculturalità come "modo in cui la gente pratica l'umanità e diventa pratica in umanizzazione, cioè cresce in umanità"<sup>24</sup>. Il progetto di una (auto-)formazione interculturale implica, pertanto, un piano in conformità ai suoi presupposti e ai suoi obiettivi. Intanto, come primo punto, un *apprendimento interculturale* attraverso cui l'essere umano cominci a prendere coscienza delle possibilità di umanizzazione (alternative) intrinseche alle culture nelle loro differenziazioni; secondo, un *apprendimento interculturale* che sappia, inoltre, far tesoro delle *memorie di umanità* di cui le tante culture sono testimonianza; terzo, un *apprendimento interculturale* che sappia prospettarsi nella capacità di progettazione di mondi di vita condivisi e solidali<sup>25</sup>. È un processo, questo qui indicato, lungo e faticoso che apre

---

aprile 2004 all'Unesco; trad. it. "Culture, dal lutto alla traduzione", in Id., *Ermeneutica delle migrazioni. Saggi, discorsi, contributi*, a cura di R. Boccali, Mimesis, Milano 2013, p. 101.)

<sup>24</sup> R. Fernet-Betancourt, *Trasformazione interculturale della filosofia*, trad. it. cit., p.41.

<sup>25</sup> Cfr. *ibidem*.

l'educando a un esercizio liberatorio di (auto-)critica culturale, di distacco (spesso doloroso) da paradigmi etnocentrici assolutizzanti che condizionano unilateralmente la visione del mondo. È caratteristica diffusa dell'etnocentrismo (soprattutto di quello radicale) la convinzione che tutto "ciò che è autoctono" sia (e debba essere) "misura dell'umano", con la conseguenza di un rinchiudersi nella propria cultura, mettendo in moto "meccanismi di difesa" se non, addirittura, rancori e disprezzo distruttivi<sup>26</sup> nei confronti di mondi materiali e simbolici alternativi.

L'interculturalità, come *alfabetizzazione biografica*, presuppone una lettura capace di *confrontarsi* con le biografie culturali e personali. La chiave di questa lettura, qui definita ermeneutico-fenomenologica, è *interculturale* e non *etnologica*<sup>27</sup>. Si tende quasi sempre – e le ragioni non mancano – a considerare la cultura sinonimo di tradizione, un *patrimonio* del passato (ereditato) che ci obbliga a conservarlo nella sua integrità<sup>28</sup>. Un atteggiamento che non corrisponde affatto all'apertura ai mondi, come sopra avanzata, ma che anzi può rivelarsi controproducente ai fini dell'apprendimento interculturale e che rischia di sconfinare in una omogeneizzazione delle culture, se non nella cieca ubbidienza a un'autorità che si sottrae ai mutamenti sociali e a nuove forme simboliche condivisibili. Lo sforzo ermeneutico-fenomenologico interculturale consiste, invece, nel comprendere le proprie tradizioni come risultati di processi, sempre e comunque, contestuali; processi che non escludono nuove ri-contestualizzazioni, proprio per continuare ad avere a disposizione un senso e un orizzonte non solo linguistici ma di apertura al futuro, soprattutto per quanti ne sono coinvolti realmente nella quotidianità delle pratiche di vita.

Con l'apertura alla storicità e alle differenti socializzazioni umane l'uomo si libera dalla "tentazione culturalista" che induce le culture a immedesimarsi con le "espressioni sublimi delle opere più nobili dello spirito umano", finendo per obliare non solo le tante piccole genialità, l'estro, la fantasia, l'originalità, che rispecchiano le diverse materialità dei micro-cosmi culturali, ma anche il fatto che le culture, comunque espresse, non sono separabili dalla materialità delle forme pratiche di vita<sup>29</sup>. Le culture non sono sacre, immutabili e fisse, immodificabili in eterno, piuttosto configurazioni storiche al servizio della piena realizzazione dell'essere umano<sup>30</sup>. Alla pervasività di una cultura che tende all'omogeneizzazione e all'annullamento delle differenze si contrappone, dunque, il paradigma della contestualità. Di conseguenza, la (auto-)critica culturale dovrà estendersi a tutte le forme di *egemonia culturale*; sarà critica *contestuale* nei confronti di culture che aspirano al dominio culturale e includerà sia la critica al dominio (come categoria culturale) sia la critica ai suoi derivati: al pensiero unico, all'individualismo, alla mercificazione delle relazioni umane, al consumismo, alla perdita di memoria storica, ecc. Ma la *critica contestuale*,

<sup>26</sup> Cfr. *ivi*, p.43.

<sup>27</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, *Interculturalidad en procesos de subjetivización...cit.*, p. 12.

<sup>28</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, *Trasformazione interculturale della filosofia*, trad. it. cit., p.43.

<sup>29</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>30</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, "Thesen für eine in unserer historischen Gegenwart gegenwärtigen Philosophie", trad. it. cit., p. 10.

se vuol essere coerente con se stessa, non può dimenticare i mezzi e gli strumenti attraverso cui l'*egemonia culturale* diventa istituzione (di dominio) per espandere il proprio potere su tutto e su tutti. Sono qui chiamati in causa i mezzi del sistema di informazione: la pubblicità, l'industria (ri-)creativa, la moda, ecc. In altri termini, la critica contestuale deve farsi carico di tutto quello che la cultura egemone spesso opprime, emargina e a volte 'violenta'. Le critiche (interculturali) alla cultura dominante devono essere un luogo nel quale si moltiplicano le voci taciute e, quindi, non espresse, ma che rappresentano alternative valide e importanti di mondi umanitari che rifiutano la standardizzazione. Il problema della critica si presenta allora come paradigma di rilevanza eminentemente pedagogica, come forma di paradigma (auto-)critico, ossia di critica della coscienza (che ogni singolo deve esercitare su se stesso). Ma questa autocritica deve essere, ovviamente, più che una semplice *decostruzione* (oggi tanto di moda nel pensiero postmoderno<sup>31</sup>) di evidenze assimilate o interiorizzate. L'(auto-)esercizio critico deve evitare che, sia sul piano culturale-generale che sul piano individuale-culturale, si formino nuovamente evidenze assolutizzanti, che emergano nuovi principi ontologici con pretese immutabili e sovra-storiche, cieche davanti alle differenze, al cambiamento e alle trasformazioni e, soprattutto, al confronto con le pluralità dei mondi simbolici dei micro-cosmi culturali.

### 3. *Interculturalità e pluricontestualità come esperienza di sé e del mondo*

Se questa è l'imprecindibile cornice teorica ermeneutico-fenomenologica dell'interculturalità, quest'ultima può darsi compiutamente solo in un intermondo di multiple contestualità, cioè in un mondo che rifiuta il livellamento delle culture e rinvia, invece, alla molteplicità dei diversi modi di conoscere (e ai tanti orizzonti di senso) che riflettono esperienze di con-vivenza diverse, progetti altrettanto dignitosi di pratiche di vita. È importante, allora, tener conto del rapporto tra i processi di soggettività (personale) e i processi (strutturali) di contestualizzazione che sempre ci precedono nella pratica di vita quotidiana. Non a caso, la condizione indispensabile per sviluppare prospettive pedagogiche valide, che facciano dell'educazione un processo condiviso e condivisibile, è incarnata in un doppio senso: *biograficamente* e *contestualmente*<sup>32</sup>. Condividere la soggettività significa rapportarsi a una – se vogliamo – doppia "mentalità", da intendere come apertura (interiore) allo *spazio nel mondo e per il mondo*<sup>33</sup>. Non si tratta di appropriazione del mondo o di occupazione degli spazi degli altri, piuttosto della condivisione di una realtà comune, della presa di coscienza che la realtà è da sempre un campo intersoggettivamente condiviso e un processo a cui noi tutti partecipiamo con progetti differenti, aspettative agognate,

---

<sup>31</sup> Vedi M. Borrelli, *Postmodernità e fine della ragione*, con postfazione di R. Fornet-Betancourt, Pellegrini, Cosenza 2010.

<sup>32</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, *Interculturalidad en procesos de subjetivización...*, cit., p.15.

<sup>33</sup> Cfr. *ibidem*.



speranze nascoste. Si tratta, tra l'altro, per un verso, di rilasciare l'uomo in quanto singolo al *tempo storico*, dato con le differenti culture, sottraendolo all'accelerazione della civilizzazione dominante; per altro verso, di far emergere un mondo al plurale alla cui universalità, se di essa vogliamo parlare, appartiene la molteplicità delle culture temporali<sup>34</sup>.

Riguardo alla dimensione esistenziale del tempo, non si dimentichi il ritmo sfrenato di una globalizzazione che non prevede interruzioni: se si arresta il motore del mercato e non solo, si spezza la catena del processo produttivo, informativo, ecc.<sup>35</sup>. L'interculturalità, ancorata nella fenomenicità dei micro-cosmi culturali, propone qualcosa di diverso: *interrompe* il ritmo forsennato che sprona costantemente in avanti la nostra vita in una corsa infinita, fa riflettere e spinge 'a perder tempo'<sup>36</sup>, non si lascia trasportare dall'accelerato e frenetico corso dei ritmi sociali imposti dal capitalismo, viceversa favorisce un ritmo lento, liberando al pensiero e alla contemplazione<sup>37</sup>. In un mondo che risponda all'appello della *fenomenologia interculturale*, la storia – se vuole sempre ancora ritenersi *storia universale* – deve abbandonare il concetto di tempo dettato dalle leggi del mercato mondiale e trasformarsi in un orizzonte di senso aperto all'agire plurale umano e alle sue specifiche esperienze di tempo<sup>38</sup>. Senza queste 'interruzioni' non si entra nell'esperienza dei contesti specifici ai micro-cosmi culturali<sup>39</sup>. L'interculturalità, in prospettiva ermeneutico-fenomenologica, postula una pluralizzazione (temporale) della stessa categoria di storia, includendo in essa le differenti esperienze temporali delle diverse culture umane<sup>40</sup>.

L'obiettivo non è certo quello di riappropriarsi della contestualità per contestare e sostituire, per via empirica, modelli sovrastorici di pensiero, piuttosto dimostrare che, esternamente ai contesti storici e ai loro simboli e linguaggi, non c'è base per lo sviluppo del dialogo (anche religioso o politico, in generale) né spazio per esperienze

---

<sup>34</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, "Thesen für eine in unserer historischen Gegenwart gegenwärtigen Philosophie", trad. it. cit., p. 10.

<sup>35</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, "La trasformazione interculturale della filosofia", in M. Borrelli e R. Fornet-Betancourt (a cura di), *L'interculturalità: filosofia e pedagogia*, trad. it. cit., p. 57.

<sup>36</sup> Lo stesso principio dovrebbe valere per i ritmi educativi, come già avanzato da Rousseau nel suo *Emilio*: "[...] l'educazione dei fanciulli è un mestiere in cui bisogna saper perdere tempo per guadagnarne" (J.-J. Rousseau, trad. integrale di P. Massimi, *Emilio o dell'educazione*, Armando, Roma 3<sup>a</sup> rist. 1997 (1<sup>a</sup> ed. 1994), p. 224). Nelle scuole e nelle università, luoghi per eccellenza della *paideia*, i ritmi sono oggi, invece, velocissimi, per non dire convulsi, perché a dettare legge in esse è sempre il mercato e non la forza del pensiero (cfr. M. Borrelli, *Il tramonto della paideia in Occidente*, Pellegrini, Cosenza 2013, cap. 6, *Il destino della paideia nel mondo occidentale*, pp. 63-85).

<sup>37</sup> Obiettivo prioritario di molta filosofia greca e latina è stato la *contemplazione*, ovvero un *filosofare* non dettato dalla frenesia del ritmo dei tempi del lavoro, concetto che risuona assai ostico per l'uomo contemporaneo. Si veda, per esempio, L.A. Seneca, *De otio*, a cura di S. Costa, testo latino a fronte, La Vita Felice, Milano 2015.

<sup>38</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, "Thesen für eine in unserer historischen Gegenwart gegenwärtigen Philosophie", trad. it. cit., p.10.

<sup>39</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, "La trasformazione interculturale della filosofia", in M. Borrelli e R. Fornet-Betancourt (a cura di), *L'interculturalità: filosofia e pedagogia*, trad. it. cit., p.58.

<sup>40</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, "Thesen für eine in unserer historischen Gegenwart gegenwärtigen Philosophie", trad. it. cit., p. 10.

(individuali e sociali) interculturali o apertura alla diversità e molteplicità dei mondi. Sia in prospettiva d'impostazione che di contenuto, quanto detto può servire da baluardo in difesa di un progetto fenomenologico-interculturale alternativo a una globalizzazione oggi più che mai dirompente e omologante in tutte le culture del pianeta. Se di universalità pensiamo ancora di parlare, non si tratterà più di sistemi ontologici assolutizzanti, ma di educare a una idea universalistica della solidarietà e del rispetto delle/tra le culture.

Nel contesto della scomparsa di sempre più culture e linguaggi presenti nel mondo, l'interculturalità come ermeneutica-fenomenologica mira a spezzare il monopolio della cultura egemone per recuperare e dare spazi nuovi a forme di vita taciute, emarginate, se non addirittura invisibili. La lotta contro l'*analfabetismo biografico* si completa, quindi, anche con la lotta contro l'*analfabetismo contestuale* che quanto più è generale e generalizzato tanto più rischia di condannare alla dimenticanza le esperienze e i vissuti situati<sup>41</sup>.

In un mondo a forte dominio globalizzato, come quello attuale, si rischia di vedere imposta, ovunque, una *pedagogia della dimenticanza* che riduce fortemente la complessità delle visioni del mondo e la molteplicità delle esperienze<sup>42</sup>. Occorre allora riappropriarsi della fenomenologia dei vissuti, promuovendo sul piano educativo e formativo il confronto con i differenti microcosmi culturali. È un confronto non solo *cognitivo*, vale a dire orientato a un maggiore e più differenziato *ensemble* di conoscenze, ma anche *riflessivo*, ovvero indirizzato alla ricerca di senso e di una possibile etica che renda possibile rapporti interculturali in un mondo pluralistico. L'educazione, tanto nelle scuole come nelle università, deve smettere di porsi come strumento al servizio di un unico monopolio epistemologico<sup>43</sup>. Se vale l'ipotesi fenomenologica del riconoscimento dei microcosmi interculturali nella pluralità delle loro visioni di mondo, è necessario passare a una epistemologia al plurale che permetta e anzi promuova accessi diversi alla comprensione dei mondi e del sé. L'educazione dovrebbe tendere a trasformarsi in laboratorio di diversità, lasciandosi guidare da una pluralità epistemologica che affianchi i saperi e le conoscenze all'interazione di rapporti interculturali: ri-apprendere nel rispetto dell'altro, nel confronto con l'altro, all'interno di un dialogo sostenuto dalla simmetria delle relazioni e possibilmente libero da condizionamenti e domini<sup>44</sup>.

Un'impostazione del genere rinvia, non da ultimo, a politiche educative non disposte a tramandare un unico monopolio epistemologico, ma che, piuttosto, si orientino alle tante biografie contestuali, alle narrazioni e ai molteplici modi di valutare che, non a caso, si sono spesso anche storicamente sedimentati nell'esperienza umana e hanno arricchito e continuano ad arricchire le culture del mondo. È un porsi in

---

<sup>41</sup> Cfr. R. Fournet-Betancourt, *La interculturalidad a prueba*, cit., p. 74.

<sup>42</sup> Cfr. R. Fournet-Betancourt, *Interculturalidad en procesos de subjetivización...*, cit., p. 38.

<sup>43</sup> Cfr. R. Fournet-Betancourt, *La interculturalidad a prueba*, cit., p. 75.

<sup>44</sup> Sul punto si veda il mio lavoro: F. Caputo, *Scienza pedagogica comunicativa: Jürgen Habermas*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza rist. 2013 (1<sup>a</sup> ed. 2003).

ascolto della *voce della tradizione*, al plurale, che non è solo un ambito ampliato di saperi, piuttosto fonte di esperienze vissute che dimostrano la pluridimensionalità dello spirito umano, una linguisticità ampia e differenziata che permette modi diversi e anche alternativi di comprendere e spiegare il mondo. La linguisticità non è riservata a popoli (auto-)eletti o superiori. L'educazione interculturale, che si riappropria dei vissuti esperienziali relativi ai diversi mondi della vita, promuoverà sia la dimensione *cognitiva* che la dimensione *riflessiva* della cultura umana<sup>45</sup>. E la scuola avrà, da parte sua, il compito di garantire, a ogni alunno, la possibilità di costruirsi la propria identità nel doppio confronto (cognitivo e riflessivo) a cui la cultura al plurale lo rende (dovrebbe renderlo) partecipe.

Scuola e università potrebbero costituire anche una "casa" di memorie per il dialogo e la convivenza a livello planetario, aprendo in modo maggiore e più intenso alla ricchezza (culturale) degli altri e allargando il dialogo a sempre più spazi *intercontestuali* (tra saperi e culture). La rinascita e la ripresa di culture contestuali è, oggi, la grande sfida della pedagogia interculturale in un mondo globalizzato e di livellamento omogeneizzante generalizzato. Potrà questa sfida strappare dall'oblio le culture che difendono la loro diversità? Non dimentichiamo che all'ombra del mantello della *neutralità*<sup>46</sup>, di cui la cultura dominante si copre, si cela spesso l'illusione profonda che *globalità* significhi solo *universalità* e, quindi, *giustizia* per tutti. Contro questa illusione, l'interculturalità in chiave fenomenologica si presenta come via, se vogliamo, anche universale, ma è una via significativamente diversa: l'universalità è data dalla multilinguisticità, dalla pluralità delle forme simboliche, dagli accessi multipli alla conoscenza e non dall'imposizione di un determinato *logos*.

I diversi aspetti di una cultura non sono spazi chiusi e incomunicabili, piuttosto il piano per tante implicite ramificazioni di una e della stessa unità esistenziale (quand'anche nella diversità) in cui si agita il 'mondo della vita', ovvero sia l'afflato vivificante dell'unità (nella pluralità) dell'esistenza umana. Penso si innesti su questo stesso orizzonte di senso il richiamo forte di Fernet-Betancourt a lottare contro una pedagogia della dimenticanza e per il recupero di quelle forme di vita taciute e invisibili di cui si parlava sopra.

Ognuno di noi è comunque interprete della propria tradizione e al contempo interprete di se stesso nella ricerca e nell'articolazione continue della propria identità personale. Il confronto con la tradizione – a cui rinvia con intensità e autorevolezza l'ermeneutica filosofica di Hans-Georg Gadamer<sup>47</sup> – si rivela qui decisivo per individuare i pre-giudizi che influenzano a priori le nostre visioni di mondo, ma anche per rendersi conto e forse liberarsi, riflessivamente, delle sofferenze della vita e della

---

<sup>45</sup> Cfr. M. Borrelli, *Il tramonto della paideia in Occidente*, cit., p. 76 e sgg.

<sup>46</sup> Si veda M. Borrelli, *La ricerca di fondamento in pedagogia. Contro una pedagogia ridotta a scienza empirica*, Pellegrini, Cosenza 2011.

<sup>47</sup> Cfr. H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, I, J.C.B. Mohr Paul Siebeck, Tübingen 1960, 1965, 1972; trad. it. e cura di G. Vattimo, *Verità e metodo*, vol. I, Bompiani, Milano 1999 (1<sup>a</sup> ed. 1983), p. 325 sgg.

storia<sup>48</sup>, imparando a corrispondervi. Il ricordo del passato, come mosaico di tante storie, molteplicità di voci, punti di vista, memorie, attitudini, saperi viene incontro a questa facoltà etica<sup>49</sup> del giudizio e apre o, meglio, dovrebbe aprire alle condizioni di una prassi umana critica e autocritica<sup>50</sup> a cui l'educazione interculturale (pensata fenomenologicamente) è obbligata *per definitionem*.

---

<sup>48</sup> Cfr. R. Fernet-Betancourt, "Menschenrechte: ethische Quelle für die Kulturkritik und den interkulturellen Dialog heute?", in *Topologik*, n. 12, 2012, pp. 19-25; trad. it. di M. Borrelli, "I diritti dell'uomo: fonte etica per la critica della cultura e per il dialogo interculturale oggi?", in K.-O. Apel, M. Borrelli, H. Burkhart, A. Colombo, A. Cortina, R. Fernet-Betancourt, *La fondazione dell'etica e la responsabilità per il futuro*, Pellegrini, Cosenza 2014, p. 59.

<sup>49</sup> La pedagogia fenomenologica, come lettura ermeneutica della pluralità contestuale delle pratiche di vita, non può e non deve rinunciare all'orizzonte etico come prospettiva entro cui l'educazione (ogni educazione) ha inizio, si svolge e si auto-compie. Sul contesto etica e pedagogia mi permetto di rinviare il lettore alla mia trilogia: F. Caputo, *Etica e Pedagogia. Linee di teorizzazione etica e pedagogica nel pensiero classico e medievale* - volume I, Pellegrini Editore, Cosenza rist. 2011 (1<sup>a</sup> ed. 2005); Id., *Etica e Pedagogia. Linee di teorizzazione etica e pedagogica dal Rinascimento a Nietzsche* - volume II, Pellegrini Editore, Cosenza rist. 2012 (1<sup>a</sup> ed. 2005); Id., *Etica e Pedagogia. Linee di teorizzazione etica e pedagogica dal Novecento ad oggi* - volume III, Pellegrini Editore, Cosenza rist. 2012 (1<sup>a</sup> ed. 2005).

<sup>50</sup> Cfr. R. Fernet-Betancourt, "Menschenrechte: ethische Quelle für die Kulturkritik und den interkulturellen Dialog heute?", trad. it. cit., p. 59.