

Michele Borrelli

Verso la *paideia* della responsabilità planetaria
Omaggio a Raúl Fornet-Betancourt
 Towards the Paideia of planetary responsibility
 Homage to Raúl Fornet-Betancourt

Riassunto: Il mondo globalizzato ha aperto vie infinite all'espansione economica e all'ampliamento internazionale dei mercati. Si tratta di un'espansione economica che ha degli effetti devastanti collaterali: l'imposizione del modello tecnico-scientifico sulle culture presenti nel mondo. Per evitare la scomparsa delle culture, si propone una *paideia interculturale* planetaria che sappia difendere la diversità delle culture e offrire, allo stesso tempo, un'*etica minima* universale del riconoscimento e rispetto reciproco. Un'educazione che dica sì alle tante diversità su un piano consensuale di un'etica minima, che sappia difendere dalla devastazione imperante non solo le culture, ma il pianeta terra e la democraticità dei rapporti inter-umani tra i popoli della terra.

Parole chiave: *paideia* interculturale; antropologia interculturale; educazione planetaria; etica.

Abstract: The globalized world has opened endless ways to economic expansion and the extension of international markets. It is an economic expansion that has devastating side-effects: the imposition of technical and scientific model about cultures around the world. To prevent the disappearance of cultures, it is proposed a planetary *intercultural paideia* which defends the diversity of cultures and offer, at the same time, universal *minimum ethics* of recognition and mutual respect. An education that says yes to the many differences on a consensual plan of minimum ethics, which defends from the reigning devastation not only the cultures, but the planet earth and the democratic nature of inter-human relations among peoples of the earth.

Key words: *paideia* intercultural; intercultural anthropology; planetary education; ethics.

1. *L'educazione alla mondialità*¹

Le riflessioni che seguono hanno come oggetto il dibattito teorico-pedagogico sulle possibilità di una *paideia* universale che abbia come orizzonte di senso il bene comune dell'umanità. Quel che lo scenario odierno esige è una *paideia* che sia capace di oltrepassare i confini nazionali e nazionalistici col doppio fine di garantire, da un lato, la diversità delle culture e la vita dignitosa dei popoli e, dall'altro, la vita del pianeta terra e della sua biodiversità. A questo tentativo di *intesa* sui presupposti di un'*etica minima*, che salvaguardi popoli e pianeta, deve saper far fronte l'attuale scenario di un mondo globalizzato. Uno scenario, a ben vedere, più che pedagogico, economico e politico, ma che, senza il supporto pedagogico, è condannato, a priori, a fallire. Siamo all'interno di un dibattito che può trovare nella globalizzazione sia le condizioni di possibilità di un

¹ Sul contesto, vedi M. Borrelli e R. Fornet-Betancourt (a cura di), *L'intercultura: filosofia e pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2011.

incontro dialogico che le condizioni di possibilità di uno *scontro ideologico*. Nasce di qui la necessità sia di un'etica minima, quale orientamento universale per tutti i popoli, sia l'esigenza pedagogica di un progetto educativo capace di portarsi oltre i nazionalismi e che abbracci, quindi, l'umanità nella sua totalità². Lo scenario delle crisi più recenti dimostra che alla possibilità dell'*incontro* e del *rispetto reciproco*, può subentrare la possibilità dello *scontro* tra le culture e i popoli. La diversità delle culture può essere molto fruttuosa per tutte le culture, ma può anche trasformarsi in lotta tra le culture; in lotta tra concezioni e stili di vita diversi; in lotta tra i fanatismi per la supremazia di una cultura sull'altra; in lotta per la supremazia di una religione sulle altre religioni; in lotta di una ragione (per esempio quella *razionalistica* occidentale) contro altre concezioni di *ratio*; in lotta tra le forme o concezioni di *ratio* che ritengono di essere in possesso *della* verità e di poter reclamare, pertanto, se necessario anche con la costrizione e l'uso della forza (anche bellica), un diritto *a priori* su altre determinate forme di egemonia, sia che si tratti di egemonie economiche, politiche o culturali.

La diversità delle culture presenti nel mondo dimostra che siamo all'interno di una pluralità di *logoi* (linguaggi). Non siamo, cioè, in presenza di un unico *logos* e tanto meno di fronte al solo *logos* razionalistico dell'occidente che Panikkar ha definito, non senza ragioni, un *logos armato*. Una *ratio* armata mal si adatta alla pluralità dei *logoi*. E certamente una ragione al singolare mal si coniuga con una pluralità di ragioni. Il monocentrismo di una cultura mal sopporta la policentricità delle culture e una discorsività al plurale. Ma d'altra parte: se vogliamo garantire la diversità delle culture e l'integrità dei popoli, possiamo fare a meno di un quadro normativo generale (minimo) e condivisibile come orizzonte unitario di senso? Come sostenere il diritto internazionale dei popoli e l'idea del diritto e della giustizia, l'idea dell'uguaglianza e della partecipazione, del reciproco rispetto e della responsabilità comune di tutte le culture nel mondo, se vengono meno la capacità e la volontà di cercare nel dialogo globalizzato le condizioni di possibilità per una convivenza pacifica? Se viene a mancare un'etica minima per un'intesa a garanzia di tutti i popoli e a tutela del bene di tutti nel mondo e del pianeta terra?

Che cosa si pretende da una *paideia planetaria* che abbia come premessa e fine del suo orizzonte la realizzazione di questa cornice etica entro la quale si possa tutelare l'umanità e il pianeta terra? La *paideia planetaria* è la ricerca di un *rapporto dialogico*

² L'idea (o il principio) di un'etica minima intorno alla quale raccogliersi per discutere (mondialmente) i problemi di sopravvivenza (e quindi il destino) dell'umanità e l'idea (o principio) del diritto alla vita (da garantire a tutte le specie viventi e non solo agli umani) e a una vita possibilmente buona, non si intendono da sé. Queste idee (o principi) presuppongono il rispetto dell'altro e la solidarietà nei confronti dell'altro. Rispetto e solidarietà non sono principi in noi innati, ma socialmente acquisiti; sono (se ci sono) il prodotto dell'educazione (socializzazione), frutto dell'educazione al riconoscimento e al rispetto dell'altro (e quindi di ognuno). Sono non la premessa all'educazione, ma il traguardo verso cui tende (o deve tendere) la *paideia* (dalla scuola all'università, dalla vita singola alla vita comunitaria). Tutto ciò richiede (e richiederebbe anche in futuro) un insegnamento specifico nei diversi ordini e gradi delle nostre scuole: *l'insegnamento dell'etica* come disciplina che integra lo sforzo conoscitivo di tutti gli altri insegnamenti. In Germania l'insegnamento dell'etica è da decenni una realtà scolastica.

tra i popoli, nella diversità dei loro *logoi*³; ricerca che sia, al tempo stesso, capace di avviare processi di *interscambio culturale* e di riflessione reciproca come base per una convivenza pacifica planetaria, all'insegna di quel quadro normativo che abbiamo definito *etica minima* comune. È indubbio che, se parliamo di convivenza planetaria, non ci sono i detentori *della* verità, da un lato, e gli esclusi al dialogo, dall'altro, ma siamo tutti chiamati a collaborare nell'interesse di tutti; tutti devono poter apportare il loro contributo alla *casa comune* nello scambio di visioni del mondo, del senso che ognuno ritiene di dare a se stesso e alla vita. Per altro verso, in chiave teorico-pedagogica, si tratta di tematizzare le condizioni di possibilità di una nuova *paideia dell'interculturalità* che sappia anche trascendere le diversità tutelando all'interno di una cornice *etica comune*. Nella dimensione duplice di teoria e prassi, la *paideia interculturale* non è un fenomeno riducibile a poche scuole e a pochi paesi (quelli industriali), si estende piuttosto alla complessità dei rapporti interetnici nel mondo e, a lungo raggio (se continuerà o aumenterà l'esodo dei popoli), si proporrà e imporrà come via ineludibile a quello che può essere definito un processo dialettico globale di *incontro-scontro-incontro* che chiama in causa, in pari grado, la politica, l'economia, la sociologia, l'antropologia, la pedagogia, la filosofia, le 'scienze dello spiegare', le 'scienze del comprendere', il diritto nazionale e il diritto internazionale dei popoli. In termini di legittimità, la *paideia interculturale planetaria* presuppone un rovesciamento della logica didattica: il passaggio da un *percorso formativo nazionale* a un *percorso formativo internazionale*, ossia il passaggio da un'idea pedagogica, collocata in una determinata cultura e tradizione storica, all'interscambio culturale nel confronto con la diversità dei *logoi*.

Diversamente dalla multiculturalità, l'interculturalità privilegia il *dialogo*, spingendosi oltre la nuda e cruda *tolleranza* delle culture. Postula e presuppone un andare *oltre* la tolleranza per imparare a *con-dividere* e *con-vivere*. In questo senso, l'interculturalità è anche *qualità* delle relazioni umane, un inter-relazionarsi reciproco tra le culture e non un freddo 'sopportare' o 'tollerare' l'Altro. Ma l'inter-relazionarsi è qualcosa di fondamentalmente diverso dalla strategia dell'*assimilazione* e dell'*integrazione* dell'Altro. A rigore, integrazione e assimilazione non sono categorie interculturali⁴, anche se in molti dei nostri paesi europei le politiche nei confronti degli 'stranieri' mirano, esclusivamente, a 'integrare' l'altro. Si parte dall'assunto che la politica interculturale sia una politica di integrazione nella società e che, di

³ Nel suo testo "*L'inclusione dell'altro*", J. Habermas fa notare alcune difficoltà nel dialogo con le culture altre di non facile soluzione: "Il dibattito ruota intorno alla tesi secondo cui nelle vecchie culture asiatiche (così come nelle culture parentali dell'Africa) la comunità sarebbe prioritaria rispetto agli individui né esisterebbe una netta separazione di diritto ed etica. La comunità politica sarebbe tradizionalmente integrata più attraverso doveri che attraverso diritti. L'etica politica non conoscerebbe diritti soggettivi a priori, ma soltanto diritti conferiti a posteriori agli individui. Si fa inoltre osservare come l'*ethos* delle diverse comunità, profondamente ancorato nelle rispettive tradizioni, esiga dagli individui inserimento e sottomissione, e appaia perciò stesso inconciliabile con la concezione individualistica del diritto coltivato in Occidente" (*L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, trad. e cura di L. Ceppa, Feltrinelli, Milano 1998, p. 226).

⁴ Si veda J. Habermas, *L'inclusione dell'altro...*, cit.

conseguenza, sia giusto e prioritario riconoscere i valori della cultura della società nella quale si emigra. Ora, indipendentemente dal fatto che l'emigrato non può certamente autosospendersi dalla società nella quale è 'approdato'⁵, è certo che – se i valori che valgono sono soltanto quelli del paese nel quale si è emigrati – l'integrazione può anche presentarsi come negazione della propria identità e quindi, *de facto*, rivelarsi come una distruzione culturale del proprio sé. Questo vale soprattutto nei casi in cui il paradigma dell'integrazione fa leva sulla cultura maggioritaria e non sull'interscambio culturale all'interno del quale regni anche dialogo e simmetria relazionale (e non sottomissione di una cultura all'altra). In verità è dall'Altro che ci si aspetta l'integrazione. È l'Altro che deve far sue le norme della società nella quale è emigrato. È l'Altro che, a poco a poco, è costretto a rinunciare a se stesso, a perdere la *memoria* di sé, la tradizione culturale nella quale era fin lì cresciuto, l'identità della propria origine.

Se nel modello multiculturale si nega, a priori, che le relazioni tra le culture possano costituirsi all'interno di una relazione simmetrica e di una integrazione reciproca, nell'interculturalità e nell'etica che attraversa l'interculturalità si ritiene più che possibile, anzi doveroso, il raggiungimento di una forma di convivenza nella quale le culture vivano in una situazione di reale simmetria.

1.1 *La redistribuzione della ricchezza mondiale*⁶

Che cosa può la *paideia dell'umanesimo della responsabilità planetaria*? Un presupposto di fondo, su cui fa leva tutta l'impalcatura teoretica di questa riflessione,

⁵ Habermas fa giustamente notare che il problema della conflittualità culturale non si ha solo ed esclusivamente nel confronto con le culture altre, ma anche all'interno di culture cosiddette omogenee: "Anche in società dotate di cultura relativamente omogenea, diventa oggi inevitabile dare una nuova formulazione riflessiva a tradizioni dogmatiche dominanti che si pretendevano esclusive. La consapevolezza di dover (per un verso) conciliare le proprie rispettive 'verità' religiose con un sapere profano pubblicamente riconosciuto e (per altro verso) di doverle difendere contro la pretesa di altre 'verità' religiose all'interno dello stesso universo di discorso, è ciò che in un primo momento vediamo nascere all'interno dei ceti intellettuali" (ivi, p. 231).

⁶ Nella proposta qui avanzata, redistribuzione (della ricchezza) significa garantire alle popolazioni del mondo la possibilità di poter vivere nei luoghi di appartenenza. Un aiuto, cioè, all'auto-sviluppo di territori e regioni che dovrebbe servire anche da freno all'esodo costante e di massa di interi popoli. Con redistribuzione non si intende, pertanto, l'utopia che le ricchezze passino dalle mani di pochi alle mani di tutti, ma l'appello etico alla solidarietà. Creare, per esempio, un fondo internazionale, destinato allo sviluppo delle aree emarginate e sottosviluppate; fondo sottoposto a un organo internazionale di controllo, affinché nei luoghi di appartenenza si possano avviare seriamente le condizioni per una vita umana dignitosa. Con questo tipo di solidarietà pare non sia affatto d'accordo J. Rawls nel suo *Il diritto dei popoli*, trad. it. di G. Ferranti e P. Palmiello, a cura di S. Maffettone, Edizioni di Comunità, Torino 2001, p. 145, quando scrive: "Sono convinto che le cause della ricchezza di un popolo e le forme che assume risiedono nella sua cultura politica e nelle tradizioni religiose, filosofiche e morali su cui poggia la struttura di base delle sue istituzioni politiche e sociali, nonché nell'industriosità e nelle capacità di cooperare dei suoi membri, il tutto sorretto dalle loro virtù politiche [...] Gli esempi storici sembrano indicare che i Paesi poveri di risorse possono fare molto bene (per esempio, il Giappone), mentre Paesi ricchi di risorse possono incorrere in serie difficoltà (per esempio, l'Argentina)". Nella logica di Rawls, una redistribuzione globale della ricchezza equivarrebbe a un'ingiustizia: significherebbe sottrarre a un Paese la sua meritata ricchezza per darla a paesi che non la meritano.

consiste nel fatto che si ritiene la pedagogia (e non solo quella interculturale) legata, *per definitionem*, agli ambiti della politica e dell'economia, con la conseguenza che un suo costituirsi come *pensiero umano e sociale*, in generale, avviene sempre all'interno dell'intreccio dei contesti globali (e non nazionali o nazionalistici) dell'*economico* e del *politico* e mai solo ed esclusivamente in ambito strettamente culturale. Pertanto, le argomentazioni che seguiranno dovranno prendere in considerazione alcuni aspetti decisivi di fondo: primo, il rapporto tra emigrazione e sviluppo/non sviluppo economico; secondo, il rapporto tra economia e politica (di mercato); terzo, il rapporto tra emigrazione e multiculturalità. Aspetti che ci riportano alla logica delle *economie forti*. Si può così dimostrare che i paesi fortemente industrializzati si sono viepiù serviti, e anche per essere sempre più competitivi sul "libero" mercato, della *forza-lavoro* proveniente dalle aree periferiche e sottosviluppate del pianeta. La ricchezza delle potenze industriali è in parte anche un prodotto di questo sfruttamento della manodopera estera a costo iniziale zero. In termini di politica di mercato, si può affermare, quasi con certezza, che se lo sviluppo economico (sul modello dell'economia capitalistica) dovesse sempre ancora continuare a tutto svantaggio delle economie più deboli, lo iato tra Nord e Sud, tra paesi sviluppati e paesi sottosviluppati sarà condannato a crescere e a consolidarsi anche in futuro. Bisogna entrare nella "logica" della stessa economia di mercato, se si cerca seriamente una risposta al problema fondamentale che divide il mondo industriale (il mondo del benessere e dello sviluppo) dal mondo non industriale (il mondo del sottosviluppo, della disoccupazione e della fame). L'economia di mercato è soprattutto politica delle multinazionali e dei cartelli economici, delle fusioni, delle concentrazioni e del capitale finanziario. Far fronte alla spirale dell'indebitamento e del tasso sul tasso, che le economie deboli devono pagare nei confronti delle economie forti, ha come conseguenza una ulteriore crescita della spirale di dipendenze e di fame nel mondo.

1.2 *L'incontro dell'uomo con la sua umanità*

La *paideia interculturale planetaria* deve il suo avvio e il suo fermento, anche e soprattutto teoretico, a questa 'dinamica' economica dell'imperialismo capitalistico; le nostre società sono sottomesse alla logica che le multinazionali impongono alla produzione mondiale in generale e ai singoli mercati in particolare. È una riflessione quindi, per sua natura, da rapportare alla *realtà economica e politica* generale: a quei processi reali di incontro e scontro economici e culturali ai quali vengono continuamente sottoposti i popoli e per conseguenza anche le scuole di ogni ordine e grado dei paesi che diventano mete di immigrazioni di massa. Il 'rientro' nelle categorie di una *paideia interculturale planetaria*, che si costituisce nel rapporto e nel dialogo tra le culture altre, dovrebbe avere il significato di ridare all'uomo la sua dignità nella *diversità*: il rispetto della singolarità nell'*alterità*. Riappropriarsi della dignità ha come risultato l'opposto dell'*oggettivazione* dell'uomo alla quale spingono le forme

d'integrazione o di assimilazione. Nell'integrazione c'è l'integrato (o, meglio, colui che deve essere integrato e che culturalmente ne fa le spese) e colui che integra (mantenendo inalterata la propria cultura). In riferimento all'educazione inter-culturale, una integrazione così concepita rende prigionieri sia il soggetto-educando (l'integrato) che l'integrante (il soggetto-società)⁷. Nel caso specifico, integrante e integrato convivono, con-dividendosi la prigionia di un solo ghetto (un solo logos), il ghetto (il logos) culturale della cultura maggioritaria. E sappiamo che l'educando è, certamente e innanzitutto, il prodotto dell'educazione, della socializzazione, della 'formazione', in ultima analisi: il prodotto delle condizioni storiche di una determinata egemonia politico-economica e culturale. Ma se dovesse essere realmente così, come usciamo da questa pura fattività, da questa prigionia culturale e liberiamo l'uomo alla sua dignità, alla sua creatività, alla sua libertà? Porre queste domande significa, al contempo, proporre e avanzare un paradigma pedagogico nuovo, un logos nuovo, nel caso specifico: un logos interculturale planetario capace di oltrepassare i confini dei logoi culturali specifici. Ma che cosa dobbiamo intendere con cultura e intercultura, se vogliamo corrispondere a un logos capace di oltrepassare i logoi accogliendoli al suo interno in una cornice etica di responsabilità planetaria? Se pensiamo in termini di semantica pedagogica, la cultura non è qualcosa di statico, fisso, immutabile, piuttosto un lungo, continuo e, in parte, faticoso processo di esperienza di pensiero. Esperienza, però, al plurale; esperienza che rispetta e garantisce le singole culture, ma rifiuta, di principio, l'assolutizzazione di una determinata cultura, la cultura al singolare (nazionale). In questa prospettiva, la cultura è un processo in divenire, non disgiungibile mai dall'influire del sociale sulla coscienza del singolo individuo. Parliamo di processo in divenire, perché l'identità nazionale, anche se importante, non libera necessariamente al soggetto, il più delle volte libera al ghetto: al ghetto culturale di una determinata egemonia. Qual è allora la via da seguire per spezzare le prigionie culturali che si annidano in ogni cultura? La via è una nuova didattica: una didattica⁸ (interculturale planetaria) che, in via prioritaria, deve servirsi delle categorie dell'incontro e dello

⁷ Il dialogo tra Ch. Taylor e J. Habermas sul multiculturalismo e le lotte per il riconoscimento (dell'Altro o delle culture altre) è indubbiamente importante non solo in termini del comprendersi tra popoli e culture diverse, ma anche in termini di convivenza pacifica a livello mondiale (davanti a un mercato sempre più globalizzato). Ma il reciproco riconoscimento di popoli e culture o di culture all'interno di un territorio non sono sufficienti a risolvere le sfide che il mondo globalizzato pone ai singoli Stati e all'umanità nella sua globalità. Taylor limita il raggio della riflessione al rapporto tra cultura maggioritaria e cultura minoritaria, obliando il fatto che oltre a questo rapporto ce n'è un secondo ancora più importante: il rapporto col mondo globalizzato e le sfide che questo pone a tutti i popoli e a tutte le culture. Scrive Taylor: "[...] paradossalmente (ma forse dovremmo dire tragicamente) la richiesta perentoria di giudizi di valore favorevoli è omogeneizzante, perché implica che si possiedano già dei criteri per la formazione di questi giudizi. Ma in realtà i criteri che abbiamo sono quelli della civiltà nord-atlantica, per cui i nostri giudizi, implicitamente e inconsciamente, faranno rientrare a forza gli altri 'artisti' come creatori di 'opere' che poi noi potremo includere nel nostro canone. La politica della differenza, invocando implicitamente i nostri criteri come metro di giudizio di tutte le civiltà e culture, può finire per rendere tutti uguali" (J. Habermas/Ch. Taylor, *Multiculturalismo – Lotte per il riconoscimento*, trad. dal tedesco di L. Ceppa e dall'inglese di G. Rigamonti, Feltrinelli, Milano 2002 (4^a ed.), p. 60).

⁸ M. Borrelli (a cura di), *Zur Didaktik Interkultureller Pädagogik*, vol. I e II, Schneider, Baltmannsweiler 1992.

scontro (culturali). Riferita al campo dell'*esperienza oggettiva* (o della società), la didattica può e deve essere organizzata sulle differenze culturali con l'obiettivo di analizzare la diversità dei sistemi politici, economici e culturali presenti nel mondo. La critica, che segue a queste analisi, è anche critica ideologica; critica che interessa i singoli *contesti* o le singole espressioni culturali tanto quanto i rapporti internazionali tra i popoli e il diritto dei popoli. L'analisi dei contesti sociali e dei sistemi culturali dovrà far luce, soprattutto, sui presupposti teorici e le legittimazioni (incluse le pretese di validità degli stessi sistemi sociali), ovverosia chiarire l'architettura normativa che sostiene le differenti *intese* sociali.

La società, a sua volta, quindi il *soggetto* dell'*oggettivazione* (culturale), rischia di diventare essa stessa vittima (Adorno)⁹ dell'*oggettivazione* che consapevolmente o no impone ai suoi soggetti (cittadini). Detto in termini che sfiorano sicuramente la paradossalità: la *paideia interculturale planetaria*, se vuole per davvero essere 'interculturale' (e planetaria), deve comprendersi come *antisocializzazione*; come risposta contro-fattuale all'ottusità intrinseca in ogni cultura o, meglio, come risposta contro una cultura che è spesso cultura della non-cultura; come riappropriazione delle differenze, ma riappropriazione capace di interrogare se stessa prima ancora di interrogare le altre culture. Nessuno può sensatamente dubitare del fatto che l'interculturalità sia il passaggio da una educazione ideologico-nazionale a una educazione alla mondialità¹⁰. Dal *soggetto interculturale* ci aspettiamo, innanzi tutto o per lo più, che sappia percorrere una via critico-regressiva, de-costruttiva, interrogandosi sul senso del ghetto *culturale sociale* e del ghetto *culturale individuale*. Da questa doppia interrogazione riteniamo possibile che emerga l'*incontro nuovo*, come risultato del processo dialettico tra *incontro scontro* e *nuovo incontro* culturale. L'*incontro nuovo* è l'incontro dell'uomo con l'uomo; l'incontro dell'uomo con la sua umanità; l'incontro dell'umanità con se stessa; un incontro che è un *dialogo nuovo* e che ha alla base la *comprensione* e il *rispetto* della cultura dell'altro per un cammino comune nella ricerca dell'umanità e del senso dell'umanità. L'incontro per quell'etica minima a tutela di tutti i popoli, tutte le culture, tutta la vita e la diversità della vita sulla

⁹ Sul contesto vedi M. Borrelli, *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Pellegrini, Cosenza, 6^a ed. 2010, § 11.2, *Dialettica della negatività* (Adorno), pp. 332-335.

¹⁰ L'educazione alla mondialità è qualcosa di più e di meglio del reciproco riconoscimento tra culture diverse. È qualcosa di più e di meglio perché, nulla togliendo al reciproco riconoscimento e alla validità e dignità di tutte le culture, pone le singole culture davanti al destino dell'umanità in generale e, quindi, davanti alla responsabilità planetaria di ogni popolo e cultura. Fuori da questo contesto di responsabilità planetaria un appello, come quello di Taylor qui riportato, non ha alcuna efficacia se non quella invece di imprigionare la diversità e le diversità nei loro specifici ghetti culturali: "Troviamo le stesse assunzioni omogeneizzanti alla base della reazione negativa che molti hanno di fronte alle rivendicazioni di una superiorità della civiltà occidentale per qualche aspetto determinato, per esempio per le scienze naturali. Se tutte le culture hanno dato dei contributi di valore non è possibile che questi contributi siano identici, o anche che rappresentino lo stesso tipo di valore; chi se lo aspettasse sottovaluterebbe enormemente le differenze esistenti. Al limite, la presunzione dell'uguale valore immagina un universo in cui le varie culture si completano a vicenda con contributi di tipo molto diverso, e questa idea non solo è compatibile con dei giudizi di 'superiorità sotto un certo aspetto', ma li esige" (J. Habermas, Ch. Taylor, *Multiculturalismo*, cit., p. 60).

terra. Se questa è l'architettura, è opportuno passare ad alcune precisazioni che riguardano i contesti politici, economici e culturali dell'*umanesimo della responsabilità planetaria*¹¹.

1.3 Il contesto politico-economico dell'esodo dei popoli¹²

Qual è il rapporto tra sviluppo economico ed emigrazione nei paesi in via di sviluppo o sottosviluppati?¹³ Intanto è necessario sottolineare che per l'emigrazione di massa (in Europa e nel mondo) non c'è, oggi ancora, una risposta politica ed economica a livello internazionale che consideri gli effetti economici e sociali nei paesi esportatori di forza lavoro. Sappiamo, d'altro canto, che le economie di 'mercato' non rinunciano alle riserve di manodopera messe a disposizione dalle economie deboli. D'altronde, il potenziale produttivo delle superpotenze economiche europee e mondiali non avrebbe avuto l'estensione e l'intensità economica, né ritmi così veloci di produzione, senza il ricorso a milioni di lavoratori provenienti dalle aree non industrializzate. Lavoratori che si sono adattati a ogni tipo di attività produttiva e, socialmente, a ogni tipo di "integrazione".

Ciò considerato, si può dedurre che la risposta alla domanda sul rapporto tra emigrazione, immigrazione e sviluppo economico ci riporta alla *logica* delle economie forti. Sono queste economie che, in determinati cicli produttivi, sfruttano il "mercato" internazionale delle *riserve di forze lavoro*. Se parliamo di 'sviluppo economico', esso è un fatto reale, anche se relativo alle economie forti. Sono queste ultime a svilupparsi

¹¹ Come conferma il passo di Habermas, che citiamo per intero, il dibattito sulle sfide che concernono la globalizzazione si incentrano più sui problemi relativi alla perdita delle specificità 'nazionali', 'culturali' dei paesi che non sulla necessità di pensare a una progettualità globalizzata e, quindi, mondiale nell'interesse delle differenze dei singoli popoli, ma anche nell'interesse della sopravvivenza e convivenza dignitosa dei popoli. Scrive Habermas: "La globalizzazione minaccia la coesione delle comunità nazionali anche in un'altra maniera. I mercati globali – non meno delle dimensioni di massa assunte da consumo, comunicazioni e turismo – provvedono a diffondere e a far conoscere nel mondo i prodotti standardizzati di una stessa cultura di massa (prevalentemente influenzata dagli Stati Uniti). Gli stessi beni di consumo e stili di consumo, gli stessi film, programmi televisivi e successi discografici si diffondono sulla superficie del pianeta. Le stesse mode – nella musica pop, nella tecnologia digitale o nei pantaloni jeans – plasmano la mentalità degli adolescenti anche nelle regioni più sperdute. Uno stesso linguaggio – un inglese variamente assimilato – serve da medium d'intesa tra i dialetti più remoti. Sono le lancette della civilizzazione occidentale a regolare ciò che dev'essere per forza contemporaneo – anche quando contemporaneo non lo è ancora. Il velo di questa mercificata cultura unificante non si posa soltanto sulle regioni estreme del mondo. Anche in Occidente esso sembra livellare le culture nazionali, tanto da fare impallidire i contorni, un tempo assai netti e caratteristici, delle tradizioni locali" (J. Habermas, *La costellazione postnazionale*, trad. it. di L. Ceppa, Feltrinelli, Milano 2002 (3^a ed.), p. 51).

¹² Il paragrafo si riferisce ad alcune tesi di un saggio ("Pedagogia interculturale tra economia e politica") uscito in M. Borrelli e R. Fornet-Betancourt (a cura), *L'intercultura: filosofia e pedagogia*, cit., pp. 107-110.

¹³ Sul contesto vedi M. Borrelli, "Der Zusammenhang con Ökonomie, Politik und Paedagogik", in S. F. Oppermann (a cura di), *Auf dem Weg in eine interkulturelle Gesellschaft*, Evangelische Akademie Loccum, Loccumer Protokolle, 13/1993, pp. 141-153.

sempre di più. La Germania¹⁴, per esempio, come altri paesi super industrializzati, si è servita del ‘libero mercato’ della forza lavoro internazionale per poter portare avanti e garantire nel tempo il suo sviluppo industriale. Questa forza-lavoro era lì, a disposizione, pronta e a un prezzo di mercato stracciato o, meglio, inesistente. Le spese per la crescita delle forze-lavoro sono state sostenute dai paesi esportatori; un ulteriore svantaggio subito dai paesi economicamente già svantaggiati. Per i paesi esportatori di forza-lavoro seguirono altri svantaggi: il calo di manodopera specializzata, la sottrazione delle forze-lavoro più giovani, l’invecchiamento della popolazione attiva, di conseguenza la stagnazione economica, il rafforzamento delle dipendenze (economiche e politiche) dalle economie forti¹⁵.

Contro le previsioni di Marx, si deve constatare che l’economia capitalistica (o di mercato) non solo non è crollata, ma, anzi, si è imposta ovunque (o quasi ovunque) nel mondo. Conseguenza che non avalla l’idea che l’economia capitalistica (o di mercato) sia l’unico modello economico pensabile o che, anzi, sia il modello realmente più sociale. Non si entra, qui, per ovvie ragioni, nelle logiche di ‘vantaggi’ o ‘svantaggi’ di economie pianificate o di mercato. Quel che si può ripetere con sicurezza è che se lo sviluppo economico, sul modello dell’economia di mercato, dovesse continuare a tutto svantaggio delle economie più deboli, le disuguaglianze tra Nord e Sud, tra paesi sviluppati e paesi sottosviluppati non solo non saranno mai colmate, ma condannate a crescere, in egual misura, se non peggio, anche in futuro¹⁶.

Ora, bisogna entrare nella ‘logica’ della stessa economia di mercato, se si cerca una risposta al problema fondamentale che divide il mondo industriale (il mondo del benessere e dello sviluppo) dal mondo non industriale (il mondo del sottosviluppo, della disoccupazione e della fame). Fa parte della logica del libero mercato il fatto che l’economia di mercato non è un sistema autopoietico che riesce a ‘regolare’ se stesso. L’economia di mercato non riesce da sé, cioè senza *correttivi esterni*, a regolare in senso *equo* il ‘libero mercato’. La formula liberale (*liberatrice* per gli investimenti e per il *libero mercato*), legata alla presunta e ottimistica *richiesta-offerta*, non offre nessuna garanzia per la distribuzione del lavoro e della ricchezza prodotta. Lo ‘scambio’ è solo formalmente libero. In verità l’economia di mercato è, soprattutto, politica delle multinazionali e dei cartelli economici, delle fusioni, delle concentrazioni e del capitale finanziario. ‘Economia libera’ è anche libertà di monopolizzare i mercati nazionali e internazionali; è anche imperialismo economico. Non a caso, la spirale di dipendenza economico-finanziaria che “unisce” molti paesi del terzo mondo alle superpotenze

¹⁴ M. Borrelli, B. Spremberg, W. Spremberg, *Minderheiten in der Bundesrepublik: das Beispiel ‘Gastarbeiter’*, Metzler, Stuttgart 1973.

¹⁵ Cfr. M. Borrelli e G. Hoff (a cura di), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Schneider, Baltmannsweiler 1987.

¹⁶ È interessante notare come l’emigrazione non sia qualcosa di temporaneo, ma un fenomeno destinato addirittura a crescere nel tempo. Nel 1990 erano 154 milioni a vivere in un paese diverso da quello della nascita. Nel 2013 si contavano 232 milioni di emigrati in altri paesi. Nel 2013, un quarto degli immigrati si stabilì negli Stati Uniti d’America e nella Federazione Russa, seguita dalla Germania e dall’Italia all’undicesimo posto.

industriali ha raggiunto gradi ormai vertiginosi. Il tasso di interesse che grava sulle economie deboli è, in alcuni casi, talmente alto da superare la stessa ricchezza che in quei paesi si produce annualmente. Far fronte alla spirale dell'indebitamento del tasso sul tasso ha come conseguenza una ulteriore crescita della spirale di dipendenza. *C'è una risposta globale alla logica aggressiva del 'libero mercato'?*¹⁷. Le ipotesi centrali sembrano essere quattro:

1. In Europa e nel mondo, l'economia di mercato non può essere liberata a se stessa, al cosiddetto "gioco delle forze". Essa ha bisogno, piuttosto, di correttivi economico-politici che regolino il 'gioco' secondo criteri di responsabilità sociale.

2. In Europa e nel mondo, è necessaria una politica economica globale per far fronte alla spirale di dipendenza che divide i paesi economicamente sviluppati dai paesi sottosviluppati e che sia orientata a una suddivisione internazionale sia del lavoro sia della ricchezza prodotta.

3. Il piano economico internazionale deve prevedere investimenti industriali nelle aree di sottosviluppo. La crescita economica deve avvenire sul luogo.

4. Non si devono privare le economie deboli del loro potenziale produttivo; né pretendere che il transfer di tecnologie avanzate nei paesi non sviluppati venga da essi pagato con la perdita della propria indipendenza economica. La risposta all'emigrazione di massa è la politica occupazionale sui luoghi di esodo¹⁸.

Uno sguardo più approfondito mostra come la dinamica culturale, di cui i nostri paesi industrializzati sono espressione, derivi dalla più vasta dinamica economica che 'lega' le società avanzate alle società meno avanzate. Se le società industriali sono in continua trasformazione e in continuo sviluppo, non vale lo stesso per le società in via di sviluppo o sottosviluppate. Lo sviluppo economico va in un'unica direzione, a tutto vantaggio dei paesi già sviluppati. A tutto ciò è legato un problema non meno grave dovuto alle 'interdipendenze' economiche e politiche: il rischio dell'*omogeneizzazione culturale* (se non scomparsa delle culture). Non a caso, si parla oggi di un etnocentrismo aggressivo che caratterizza il 'dialogo' tra Nord e Sud e che sta assumendo viepiù la forma di un doppio colonialismo: colonialismo economico e colonialismo culturale. L'autonomia economica è una richiesta che si pone nel contesto generale di esigenza di indipendenza e di 'identità culturale' o 'autonomia culturale'. Identità e autonomia

¹⁷ Scrive Beck: "L'ultimo decennio ha dimostrato che l'economia liberista dogmatica imposta nel corso degli anni '80 – cui ha ormai aderito ogni consesso globale e nazionale – ha esacerbato il rischio e i problemi ambientali molto più di quanto la pianificazione centrale di Mosca sia mai riuscita a fare. Di fatto, l'ideologia liberista ha aumentato il complesso della miseria umana. In seguito alla ratifica di cruciali patti liberisti quali l'OMC e il NAFTA, nei paesi più ricchi il consumo è ormai praticamente sfuggito di controllo: secondo le stime dell'ONU si è sestuplicato nel giro di venticinque anni. Il venti per cento più ricco della popolazione mondiale consuma attualmente circa sei volte più cibo, energia, acqua, trasporti, petrolio e minerali di quanto non facessero i suoi genitori" (*La società globale del rischio*, trad. it. di F. Pagano, Asterios, Trieste 2001, p. 16).

¹⁸ Cfr. M. Borrelli, *Fremdarbeiter/Gastarbeiter/Arbeitsemigranten – Ökonomie und Politik*, Metzler, Stuttgart 1979.

culturali sono fonte di quella conflittualità latente, internazionale, che, tempo fa, il Club di Roma ritenne di dover definire ancora più esplosiva dell'esigenza di autonomia economica che spetterebbe di diritto ai paesi dalle economie deboli, come a ogni paese.

1.4 *Il contesto pedagogico dell'antropologia interculturale*¹⁹

Come si evince dal paragrafo precedente, la riflessione pedagogica interculturale deve il suo avvio alla 'dinamica' che vede le nostre economie continuamente sottoposte al dominio delle multinazionali sui mercati (nazionali e internazionali) e sulla produzione mondiale. La riflessione pedagogica è legata, quindi, globalmente, alla suddivisione disuguale del lavoro e all'accumulo smisurato di capitale in poche mani che provoca, internazionalmente, da un lato, ricchezza e benessere, dall'altro, disoccupazione, fame e miseria e il conseguente esodo di intere popolazioni dai territori di origine. Se a monte della riflessione pedagogica interculturale ci sono il monopolio sulla ricchezza mondiale, quindi l'imperialismo economico e l'occupazione selvaggia e sistematica dei mercati, ovverosia la suddivisione disuguale del lavoro e il dominio sfrontato del capitale, qual è la risposta pedagogica?

La pedagogia non potrà sostituire né l'economia né la politica, né potrà mai risolvere i problemi della suddivisione disuguale del lavoro, la fame nel mondo o l'emigrazione di massa. Dalla pedagogia ci si aspetta risposte pedagogiche²⁰. E darle significa rapportarsi alla *realtà storica ed economica*, cioè a quei processi di incontro e scontro culturali ai quali sono sottoposte in continuazione le scuole e le società attraverso emigrazioni anche di interi popoli. La riflessione pedagogica si intreccia, allora, ineludibilmente, con l'*economico* e il *politico* e non è più istanza all'interno di una conflittualità che osserva la realtà dall'esterno su un piano di pura neutralità. Prima ancora d'ogni riferimento al piano culturale, la riflessione pedagogica deve pensarsi in riferimento al politico e all'economico, ossia far leva su un processo di auto-chiarimento critico che, spingendosi oltre i confini dei singoli territori nazionali, sappia cogliere le dinamiche politico-economiche mondiali che si collocano a monte delle sue possibili auto-definizioni e che, sappiamo, condizionano e determinano ogni sua scelta normativa.

Se, da un lato, la pedagogia cerca le sue risposte rispetto all'*ambito esterno*, in riferimento, cioè, al politico, all'economico e al culturale, dall'altro, non può fare a meno di rispondere dal suo *ambito interno*, ovverosia a partire dai suoi principi, dalle sue finalità, dalle sue premesse. Ambito quest'ultimo che possiamo definire *filosofico-antropologico*; ambito in cui si assegna all'*uomo, per definitionem*, uno stato ontologico di dignità a tutela della sua diversità (anche e soprattutto culturale) e unicità. Si tratta di

¹⁹ Vedi M. Borrelli, "Pedagogia interculturale tra economia e politica", in M. Borrelli, R. Fornet-Betancourt (a cura di), *L'intercultura: filosofia e pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2011, pp. 111-113.

²⁰ Cfr. M. Borrelli, "Interkulturelle Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung", in S. George, W. Sander (a cura di), *Demokratie Lernen als politische Aufgabe. Für Kurt Gerhard Fischer zum 60. Geburtstag*, Metzler, Stuttgart 1988, pp. 205-231.

un *rientro* che va al di là di ogni constatazione puramente empirica (che sono le differenze e le diversità culturali) e di ogni descrizione (puramente fattuale) in senso multiculturalistico, e che deve, pertanto, essere definito e inteso come una riappropriazione dell'*unità nella differenza*²¹.

Non si può seguire questo modello pedagogico e non dissociarsi, al contempo, dall'assolutizzazione dei paradigmi pedagogici tradizionali nazionali e monoculturali.

1.5 Il contesto sociologico della paideia interculturale

Non c'è *paideia* (e ancor meno una *paideia interculturale*) che non implichi un modello di *teoria sociale*. L'ovvietà di questa proposizione dice, però, ben poco sulla possibilità o necessità di dover legittimare la *dimensione normativa* di tale modello (sotto forma, per esempio, di teoria pedagogica o sociologica) partendo dall'*etica*. In modo generale, potremmo dire che è proprio nei presupposti filosofico-antropologici, filosofico-sociologici o sociali che la *società* e la *paideia* si giocano il loro senso. L'uomo, se definito antropologicamente nella sua *diversità*, rinvia a un concetto di educazione che non si avvera più all'interno di una immagine ontologica 'chiusa' del mondo, nel quale si 'provvede' al soggetto a prescindere da lui, per cui non è più il soggetto a provvedere a se stesso in autonomia e libertà. L'individuo-*educando* non è fattività empirica, di cui si possono scoprire le leggi intrinseche di governabilità. L'*educando* non è 'oggetto' e non può essere oggettivato senza stravolgerne la sua autonomia e il suo diritto all'autodeterminazione. Una oggettivazione del genere provocherebbe la prigionia spirituale sia del *soggetto-educando* che del *soggetto-società*.

In altri termini, la *paideia* non è *neutrale*, non è disgiunta da *correlati* di principio. Ciò vale, soprattutto, nei limiti in cui l'uomo e la società sono liberi dall'illibertà del 'regno della seconda natura', se quest'ultima – nel senso di Marx – è sempre ancora (e per lo più) *regno della necessità* (*Reich der Notwendigkeit*) e non *regno della libertà* (*Reich der Freiheit*). Quel che vale per il pedagogico, in quanto teoria in generale, vale non meno per l'educazione in quanto prassi in particolare. Quest'ultima non è solo realtà empirica, nuda e cruda (in questo caso non avrebbe senso pensarla e ripensarla sempre nuovamente), ma *intenzionalità*; non solamente datità da *constatare*, ma pensiero legato a norme; pensiero che ripensa e riordina se stesso a partire dalle attualità che, di volta in volta, costituiscono il suo contesto storico e di riferimento, a meno che l'educazione non sia intesa come puro momento tecnico (tecnologia sociale), il che non può essere vietato a nessuno. Nel momento in cui, invece, viene posta con serietà la domanda sull'educabilità dell'uomo, sul *che cosa* (contenuto e significato) e non solo sul *come* (metodi) dell'educazione, si lascia il campo strettamente empirico non per

²¹ M. Borrelli, "Filosofia dell'uguaglianza nella differenza" in S. Baur, A. Carli, D. Larcher (a cura di), *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens. Agire tra le culture. Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda*, Alpha e Beta, Merano 1995, pp. 237-241.

negarlo, ma per includerlo in una realtà che non è pura datità, ma realtà che, trascendendo la datità storica, si porta sempre anche verso un futuro che non avrebbe senso se sottratto a norme e a valori con pretesa di validità universale. In questo futuro, come *ricerca di senso*, si colloca l'educabilità o, meglio, l'auto-educabilità dell'uomo. L'auto-educabilità non è pensabile all'interno di un soggetto *isolato* o *solitario*, ma all'interno dell'inter-relazione e dell'inter-comunicazione tra individui di una stessa società e individui di una società con individui di altre società²². Educabilità e auto-educabilità si costituiscono come rapporto tra l'esser-sé, (Io), l'esser-altro (Tu) e l'essere-nella-totalità (società/mondialità), come co-appartenenza e co-partecipazione. Ogni co-appartenenza e ogni co-partecipazione alla totalità vieta alla pedagogia un suo sciogliersi dalla *quaestio iuris* (questione normativa) per una sua pura riduzione a *quaestio facti* (questione fattuale).

La *paideia interculturale*, come educazione alla mondialità, è, allora, di per sé, costituzionalmente, auto-riflessività. Si contrappone alla sua riduzione empirica, ma al contempo non può farne a meno. È legata all'individuo, ma deve aiutarlo a slegarsi dall'eteronomia che in lui produce attraverso i processi di socializzazione. È legata alla totalità, ma deve preparare l'individuo a dominare e non lasciarsi dominare da questa totalità. È legata alla libertà, ma deve liberare l'uomo da una libertà che non gli appartiene e che storicamente non sarà più quella.

Libertà come liberazione a sé dell'uomo. In ciò la libertà si contraddice. Per liberare, bisogna liberarsi dall'illibertà della liberazione. Vale lo stesso per l'umanizzare. Colui che vuole umanizzare, sottomette l'*altro* all'umanizzazione. La pretesa contraddice il fine: l'auto-umanizzazione. L'auto-umanizzazione è divenir liberi all'umanità che definisce l'uomo in quanto uomo, superando il processo di umanizzazione che oggettiva l'umano dell'umano. L'auto-umanizzazione si oppone all'umanizzare, come l'auto-educabilità all'educare. L'educazione è in contraddizione con se stessa, se sostituisce l'auto-educazione. Ma l'educazione avviene nella società, attraverso essa e con essa. La società educa, comunque, ma – parafrasando Marx – essa stessa è educata a educare? Il problema della *quaestio iuris* si ripresenta implacabile, incontrovertibile. In una società totalmente socializzata, l'educazione-socializzazione si trasforma in pura tautologia, riflesso cieco di una fattività muta e senz'anima. Portarsi oltre una fattività del genere, significa, per l'educazione (interculturale), riscoprire il *cuore*; avviare un processo di auto-riflessione attraverso cui l'*educando* (l'esser-sé) possa risalire 'a se-stesso'. È un processo paradossale, poiché il 'se-stesso' è, innanzitutto e ancora, un sé senza sé, un sé eteronomo. L'*educando* è in un primo momento il 'prodotto' dell'educazione (socializzazione, 'formazione'), della *paideia* all'interno della quale si appropria di sé e del mondo. L'autorisalimento nell'educabilità, a cui il sé dovrà auto-sottoporsi, diventa per l'*educando* un *regressus in*

²² Cfr. M. Borrelli, "La ricostruzione interculturale ermeneutico-dialettica della pedagogia", in O. Filtzinger, C. Sirna, *Migrazione e società multiculturali*, Edizione Junior, Bergamo 1997, pp. 26-39. Versione tedesca: "Hermeneutisch-dialektische Rekonstruktion Interkultureller Pädagogik", in M. Borrelli (a cura di), *Deutsche Gegenwartspädagogik*, vol. I, Schneider, Baltmannsweiler 1993, pp. 59-68.

infinitum. L'educazione *permanente* è permanente anche in questo auto-risalimento contraddittorio e paradossale di coscientizzazione, in cui il sé (soggetto-educando) 'risoggettiva' l'esser stato *oggetto di socializzazione*. L'educazione, in quanto auto-educazione, è coscienza dei processi di questo condizionamento e di queste determinazioni storiche. L'educazione (se è intesa come autoeducazione) presupporrebbe l'opposto: il liberarsi dalla prigionia della socializzazione per giungere a un pensiero 'autonomo', oltrepassando lo stadio dell'eteronomia che nei processi di socializzazione tende a dominare e, quindi, a condizionare illimitatamente il soggetto.

La *paideia* interculturale, come educazione alla mondialità, si riscopre, ineludibilmente, come pensiero contro-fattuale; contraddice, di principio, ogni sua riduzione a socializzazione, ogni integrazione in un determinato modello assolutizzato e indiscusso di vita. Ma anch'essa non può non essere pensata che in riferimento alla società come realtà sempre storica. Quest'ultima è veramente reale o è pensata come *utopia*. La paradossalità dell'educazione si ripresenta: proporsi come pensiero contro-fattuale all'interno delle determinazioni e delle condizioni storico-sociali e, nello stesso tempo, essere espressione di un loro superamento. I limiti della prassi pedagogica sono tracciati da una paradossalità che rimane, comunque, punto di partenza di ogni educazione²³.

Non rimangono allora che il discorso di principio, il fermento critico, l'utopia di un'auto-educabilità (interculturale) negata, non appena una determinata cultura si impone in modo assolutistico attraverso il suo specifico modello di educazione o socializzazione. Rispetto a questo discorso, che è un discorso di principio, la teoria dell'educazione (interculturale) deve definirsi come forza, appunto, contro-fattuale e istanza di anti-socializzazione; comprendersi, cioè, non come processo nudo e crudo di *integrazione* in una determinata cultura e di accettazione di una determinata cultura, piuttosto come forza di trasformazione di cultura e in ultima analisi: istanza di auto-trasformazione. In questo caso, considererebbe se stessa non solo come luogo di trasmissione di cultura, ma anche di *produzione di cultura*²⁴; non solo come processo di associazione, ma anche come processo di dissociazione (culturale), con l'obiettivo di riguadagnare l'*alterità* e il *pensiero controverso*: per una *inter-culturalità* che non è a disposizione o monopolio di un *logos*, per esempio quello *razionalistico-empiristico* del mondo occidentale, ma discorsività tra *logoi* diversi.

Il contesto è nuovamente paradossale: se l'*associazione* si presenta come quel processo unitario (di socializzazione) che non può non legittimarsi all'interno di una determinata cultura o di un determinato *logos*, la *dis-sociazione* scaturisce dal fatto che la pretesa di *legittimazione*, che è legata a una determinata cultura o a un determinato *logos* e alla sua traduzione in processi di socializzazione, né si intende da sé né dipende

²³ Cfr. M. Borrelli, "Aporetik als Grundform moralischer und ethischer Diskurse" in D. Benner (a cura di), *Bildungsstandards – Chancen und Grenzen Beispiele und Perspektiven*, Schöningh, Paderborn, München, Wien, Zürich 2007, pp.157-168.

²⁴ M. Borrelli, "Interkulturelle Pädagogik", in A. Wierlacher, O. Stölzer (a cura di), *Blickwinkel Kulturelle Optik und Interkulturelle Gegenstandskonstitution*, Judicium, München 1996, pp. 187-201.

dal grado di egemonia che una cultura specifica abbia raggiunto in determinati contesti storici. Si giunge qui al paradigma centrale di una pedagogia intesa come *logos interculturale*: al paradigma *cultura/interculturale*. Ma cosa bisogna intendere con cultura? Si può parlare di cultura ‘nazionale’? C’è un ‘monopolio culturale’ riservato ad alcuni (popoli) e al quale solo alcuni (popoli) (auto-)eletti possono accedere, senza il rischio di *contaminarlo*?

In termini di *logos inter-culturale* la risposta può essere solo una: la cultura, se è davvero cultura, è, similmente all’arte, se stessa. L’arte non ha confini: sconfinata; è senza fine, infinita. Che la cultura è se stessa non è una tautologia vuota; significa, piuttosto, che alla cultura si può partecipare (ognuno può e deve partecipare) e che nessuno può privatizzarla o reclamarne il diritto o il possesso e *nazionalizzarla*.

La cultura è qualcosa in più delle quantità di forme culturali istituzionalizzate, storicizzate, qualcosa in più dello *spirito oggettivo* (*objektiver Geist*) di Hegel²⁵. Cultura è *esperienza di pensiero*. E il pensiero non è mai solamente mio, tuo, nostro. Parliamo *culturalmente*, se riusciamo a sottoporre il pensiero a se stesso o, meglio, se riusciamo a essere al suo interno e da questo suo interno interroghiamo i nostri modi di pensare, i nostri sistemi sociali ed economici, il nostro (specifico) *logos* e risaliamo, con la riflessione (con la de-costruzione), alla genesi del pensare, ponendoci alcune domande: qual è il senso della cultura? Qual è la verità della cultura? La cultura ha una verità? Questa verità è la verità di un popolo, alla quale gli altri popoli si devono sottomettere, o è una verità a cui tutti devono poter partecipare e al cui interno tutti devono poter intendersi e ritrovarsi in quanto non è dominio di nessuno ma ricerca continua? Se riflettiamo su queste domande, la cultura non è l’equivalente di una determinata sovrastruttura che assolutizza un determinato *logos culturale*; cultura è, invece, *critica* che include ogni *logos*; ricerca contro-fattuale a partire da singoli *logoi*; forza di contraddizione e di dissoluzione; fermento utopico di/in un mondo sempre nuovamente interrogabile. Così intesa, la cultura porta a conseguenze pedagogiche antitetiche a quelle intrinseche ai modelli tradizionali di educazione e anche a molti modelli recenti di intercultura.

2. La paideia interculturale²⁶

2.1 Oltre l’inganno dei ghetti culturali

Come si è ampiamente rilevato, l’educazione interculturale è definibile come *esperienza di pensiero*. Esperienza, quindi, al plurale, che rifiuta, di principio,

²⁵ G. W. F. Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (1817, terza edizione 1830) § 483, trad. it. di B. Croce, *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*, § 483, Mondadori, Milano 2008, p. 475.

²⁶ Cfr. M. Borrelli (a cura di), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*, Schneider, Baltmannsweiler 1986.

l'assolutizzazione del singolare (nazionale). Didatticamente, bisogna promuovere questa pluralità, avviando processi di esperienza contro-fattuali, di contraddizione, di recupero di quel che Adorno definiva il *non identico*; recupero di quell'alterità e di quella differenza che non si piegano, ma resistono al monopolio del *logos identificante*. In ogni modo una riappropriazione del genere chiama in causa non solo la coscienza del singolo, ma anche la coscienza riposta, cristallizzata della società o, meglio, delle società in generale. Poiché l'educazione è, sempre e soprattutto, anche *esperienza sociale*, legata, cioè, a singoli contesti storici, per essere vera *esperienza interculturale* deve accogliere e problematizzare, ineludibilmente e mondialmente, per un verso, la diversità delle strutture economiche delle specifiche società e, per altro verso, la diversità delle sovrastrutture che delle società formano la base (ideologica e) di legittimazione. Se partiamo da questa doppia diversità, cioè sia dal piano delle diverse e plurali strutture sociali che dal piano delle diverse e plurali sovrastrutture di legittimazione, l'educazione (interculturale) è, anzitutto e per lo più, interrogazione del proprio *logos*, interrogazione della propria socializzazione, incontro-scontro (tra i differenti *logoi*) e rielaborazione di un incontro su basi nuove e possibilmente anche condivise culturalmente.

Pensare che la cultura sia da orientare al nazionale e a valori 'oggettivi', perché tramandati e solidificatisi nel tempo, significa mostrare indifferenza totale per i meccanismi irrazionali e di accecamento che in ogni società accompagnano e strutturano il rapporto singolo società. È cecità nei confronti delle reali differenze che esistono nei modi di pensare e nell'articolazione dei diversi sistemi culturali; cecità anche nei confronti dei mutamenti storici, ovverosia nei confronti di un *pensiero* la cui struttura categoriale muta col mutare dei condizionamenti storici. La cultura è un processo in divenire, non disgiungibile mai dall'influire del sociale sulla coscienza del singolo individuo. L'influire della società sulla coscienza, il fatto, cioè, che i significati, di cui si costituisce il nostro mondo simbolico e delle norme, siano storicamente condizionati e, quindi, relativi e sempre subordinati alle situazioni storiche della società, dovrebbe, di per sé, premunirci contro ogni *assolutizzazione* di 'valori nazionali' e contro la presunzione di poter e dover insegnare agli altri che cos'è la cultura e quale sia la sua verità. Solo chi vive di pregiudizi e non seriamente di cultura non si accorge che, spesso, a monte del 'proprio' concetto di cultura non c'è se non il ghetto culturale della cecità di un pensiero che non è riuscito a portarsi oltre i propri pregiudizi.

Colui che di fronte ai vasti movimenti interetnici in Europa e nel mondo non ha altro da proporre, sociologicamente o pedagogicamente, se non l'"inserimento", l'"integrazione", l'"acculturazione" dello "straniero" nell'ordinamento della società, fraintende l'educazione, e non solo quella interculturale, nel suo punto a dir poco centrale: l'educazione (interculturale) non si svolge e non si auto-compie solo come 'inserimento' in un determinato ordinamento culturale ('inserimento' da cui ovviamente nessuno può slegarsi, in quanto nessuno può porsi fuori dal suo contesto storico) e come 'appropriazione' di valori legati a un determinato ordinamento ('appropriazione' a cui nessuno può sottrarsi dal momento che ognuno vive all'interno di un determinato

contesto storico), piuttosto come *partecipazione* alla cultura. Partecipazione alla cultura è fondamentalmente *critica* e non *affermazione*: il non cedere alla tentazione di far passare ciò che storicamente è divenuto e che ha, ovviamente, la sua forse anche fondata legittimazione come ‘natura’ e magari poi suggerirlo e imporlo socialmente come norma obbligatoria (Adorno)²⁷.

Il pluralismo di una cultura premette l’autonomia nella molteplicità, l’unità nella diversità; smaschera, come ideologia dell’affermazione e dello *status quo*, il grande inganno di un principio di conformità che vorrebbe la cultura legata solo a canoni nazionalistici e che (nonostante la loro storicità) si vorrebbe passassero per definitivi e assoluti. L’ideologia della conformità non aiuta a preparare la gioventù odierna e le minoranze etniche tra noi e anche noi tutti alla dinamica complessa dei sistemi sociali sempre nuovi e sempre più differenziati, né serve a un confronto critico con le contraddizioni interne ai sistemi politici, economici, ‘culturali’ che caratterizzano la società globale. Di conseguenza, quel che si richiede nell’insegnamento interculturale non sono solo ‘cognizioni’ o categorie sociologiche sul sistema società, ma capacità d’analisi delle strutture e delle sovrastrutture di un mondo, appunto, ‘globalizzato’. La capacità di saper analizzare le conflittualità di società di disuguali sia sul piano delle sovrastrutture ideologiche funzionali ai sistemi sia sul piano strutturale o delle logiche economiche. Quel che si richiede ancora è il distacco da quei concetti di cultura, nei quali la storia dell’uomo è vista come una legge impenetrabile di culture indipendenti e, quindi, estranee e avverse tra loro e che costituirebbero una possibile minaccia per la propria identità (nazionale e non solo). È indubbio che in questi casi, si tratta di concetti dichiaratamente razziali, di concetti intra-culturali che escludono, a priori e volutamente, ogni comunicazione tra le culture e che fondano la loro pretesa di legittimazione o, meglio, la loro *violenza* nei confronti di altre culture con l’elevare la propria sovrastruttura ideologica a necessità storica.

In un insegnamento strutturato in senso inter-culturale diventa *necessaria* la pluralità delle culture e *prioritaria* la tematizzazione di ogni cultura. Il sé ha bisogno dell’*altro* per comprendere e comprendersi; egli *c’è* in ragione dell’altro. Ma per avviare questo *processo di autocoscienza*, bisogna partire da un concetto di cultura dinamico e non statico, da un concetto *dialettico* di cultura. In altri termini, dobbiamo smetterla di trasmettere all’*educando* valori “culturali” assolutizzati; ‘valori’ ai quali è stato sottratto, a priori, ogni possibilità di interrogazione e che mascherano il grande inganno: la presuntuosità di coloro che si ritengono i detentori della cultura e della verità.

Non solamente dal punto di vista di una teoria pedagogica interculturale, ma anche dal punto di vista della continua trasformazione alla quale sono sottoposti i sistemi sociali attraverso la dinamica internazionale della ‘suddivisione’ del lavoro, è inammissibile assolutizzare un determinato ordinamento culturale ed educare a una tale

²⁷ Scrive Adorno: “Il soggetto è menzogna perché per amore dell’incondizionatezza del proprio dominio rinnega le proprie determinazioni oggettive. Sarebbe soggetto solo ciò che si fosse liberato da tale menzogna, ne avesse gettato l’incrostazione con la sua propria forza ottenuta dall’identità” (Th. W. Adorno, *Dialettica negativa*, trad. it. di C. A. Donolo, Einaudi, Torino 1980, p. 249).

cieca presunzione. Eppure, questa presunzione nei nostri paesi occidentali ha una lunga e radicata tradizione. Basterebbe ritornare per un momento, indietro, alla storia dei nostri sistemi scolastici, per notare che l'educazione, ufficializzata sotto forma istituzionale, si regge in parte, e oggi ancora, su decisioni del diciottesimo e del diciannovesimo secolo.

Fin nella teoria pedagogica (e non solamente quella europea), si potrebbe dimostrare che, e come, la *pedagogia nazionale* e l'*educazione allo spirito nazionale* o allo *Stato nazionale* siano finalità intoccabili e indiscutibili e che, nonostante tutti i cambiamenti in politica e società, continuano indisturbate, se non con più coscienza addirittura, a diffondere e reclamare questo tipo di ideologia che Adorno definisce della semicultura (*Halbbildung*)²⁸. Si fa sempre ancora fatica ad accettare l'evidenza pedagogica che al centro dell'educazione va posto l'uomo e non la nazione²⁹; che il compito dell'educazione (interculturale o comunque definita) non è l'introduzione dell'*educando* nel 'carattere nazionale' ('italianità', 'germanicità', 'francesità'), ecc., carattere che nessuno riuscirebbe a definire in quanto ideologico per costituzione; che non è l'identità nazionale, ma l'identità con un *pensiero che pensa* e che *sa pensare*, il punto centrale di ogni educazione e, a maggior ragione, di una educazione che si autodefinisce *interculturale* nel senso della responsabilità planetaria. È l'identità che si acquisisce *attraverso* il pensiero e *nel* pensiero che dà al singolo (e a noi tutti) la possibilità di liberarsi dalle prigioni culturali e dai nazionalismi e aprirsi all'uomo e all'umanità nelle sue tante forme e manifestazioni culturali. L'identità nazionale non libera al *soggetto*, libera al *ghetto*: al *ghetto culturale*. Qual è allora la via interculturale da seguire, se via c'è, per spezzare le prigioni culturali?

2.2 La didattica interculturale

La *didattica interculturale*, nel contesto del modello fin qui delineato di *umanesimo della responsabilità planetaria*, può servirsi e deve servirsi, in via prioritaria, di due categorie: della categoria dell'incontro (culturale) e della categoria dello scontro (culturale). Perché queste due categorie? Innanzitutto perché esse corrispondono a due fondamentali tipi di esperienze nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento interculturali. Si tratta, da un lato, dell'esperienza che il soggetto fa (dovrebbe fare) con l' 'oggetto' (società) o 'oggettività'; dall'altro, dell'esperienza che il soggetto fa (dovrebbe fare) con se stesso o 'soggettività'.

Nel campo dell'*esperienza oggettiva* o della società (e delle società), l'organizzazione didattica si basa (si dovrebbe basare) sulle differenze culturali: sull'analisi e riflessione della diversità dei sistemi politici, economici, culturali del

²⁸ Adorno, *Theorie der Halbbildung* (1959), in *Gesammelte Schriften*, vol. 8. Soziologische Schriften I, Suhrkamp, Frankfurt/Main 1972, 93-121.

²⁹ M. Borrelli, "Considerazioni sul fondamento gnoseologico della didattica interculturale", in G. Pampanini (a cura di), *Introduzione all'educazione interculturale*, C.U.E.C.M., Catania 1992, pp. 22-36.

mondo globalizzato. Le categorie dell'*incontro* e dello *scontro* culturali rendono giustizia a questo tipo di analisi e di riflessione. Riferita all'esperienza oggettiva, l'educazione interculturale è, fondamentale, lo smascheramento dei presupposti che generano il ghetto culturale o i ghetti culturali in seno alle singole società e al mondo globalizzato. La critica è *critica ideologica* ed è rivolta sia alla società come insieme di singole comunità che alla società come quell'insieme globale che raccoglie tutta l'umanità e interessa, quindi, i presupposti teorici, le legittimazioni, le pretese di validità, in ultima analisi, la teoria stessa dei singoli governi, nonché il governo internazionale dei popoli, la loro intesa etica, il loro orizzonte di responsabilità per la convivenza planetaria.

Nel secondo caso, cioè nel caso dell'*esperienza soggettiva*, l'*incontro* e lo *scontro* interculturali hanno la funzione di smascherare il sottofondo ideologico della coscienza del singolo individuo (il proprio ghetto culturale). La critica ideologica è rivolta *a se stessi* e diventa autocritica, auto-smascheramento, oltretutto interrogazione dei propri presupposti normativi, dei propri pre-giudizi, delle proprie scelte valoriali, della propria visione di vita e di società.

L'organizzazione della didattica interculturale, in prospettiva di responsabilità planetaria, deve essere costruita in modo da poter smascherare il doppio *inganno* di cui sono vittime tanto il singolo quanto la società (o le società) in generale: l'ideologia sociale, interiorizzata attraverso i processi di socializzazione, e l'ideologia individuale, come riflesso della determinazione sociale o, appunto, della socializzazione. Il nostro ghetto culturale è un *prodotto* a cui siamo continuamente sottoposti. Ognuno è sottoposto a questo processo di oggettivazione e di reificazione. La stessa società, il soggetto dell'oggettivazione (Adorno)³⁰, è essa stessa vittima dell'oggettivazione che spietatamente impone ai suoi soggetti o membri della società. Detto in termini di paradossalità: l'educazione interculturale, se vuole per davvero essere 'interculturale', deve comprendersi come antisocializzazione; come risposta contro-fattuale all'ottusità di ogni cultura o, meglio, contro una cultura che, abbandonata a se stessa, rischia di tradursi in cultura della non-cultura. Quel che si richiede è una cultura delle differenze e delle diversità, una cultura che sappia interrogare e interrogarsi. In altri termini: l'educazione interculturale è *ricerca culturale* all'interno di un'etica della responsabilità planetaria. La difesa e cura della diversità delle culture non può essere un motivo per sottrarsi all'etica globale di difesa e cura del pianeta terra.

Ai fini di questo doppio smascheramento e superamento del doppio *inganno culturale*, abbiamo bisogno di una didattica interculturale che si auto-comprenda, fondamentale, come critica (ideologica). Peraltro, anche se le nostre scuole e le nostre società non avessero già una composizione a struttura interculturale, non

³⁰ Sul problema dell'identità tra soggetto e oggetto (società), Adorno sottolinea: "L'identità è la forma originaria dell'ideologia. Viene goduta come adeguatezza alla cosa in essa repressa; adeguatezza è stata sempre anche soggiogamento sotto fini di dominazione, e in questo senso sua propria contraddizione", anzi continua Adorno: "L'identità diventa l'istanza di una dottrina dell'adattamento, in cui l'oggetto, cui il soggetto deve orientarsi, gli ripaga quel che il soggetto gli ha inflitto. Deve assumere ragione contro la sua ragione" (*Dialettica negativa*, cit., p. 132 e p. 137).

solamente per la presenza di minoranze etniche, ma già per i processi differenti e differenziati di socializzazione che si avverano in seno alle nostre famiglie e nelle ‘agenzie’ educative extrascolastiche, non sarebbe meno necessario porsi l’obiettivo pedagogico di una educazione intesa anche (sembra ovviamente paradossale e in fondo lo è) come *antisocializzazione*; una educazione, cioè, in cui la socializzazione è (dovrebbe essere) solo un passaggio che, nel processo educativo, bisogna (almeno in termini di riflessività) superare o trascendere e, comunque, lasciare dietro di sé, se si vuole superare e lasciare dietro di sé la presunzione ottusa che eleva la propria limitatezza a sapere assoluto. Senza questo passaggio, riflessivo, *oltre la socializzazione*, l’educazione decade in cultura della superficialità, in quella cultura superficiale che Adorno, nel senso di Nietzsche, spiega come appartenente a colui che non dubita di niente e che di conseguenza non libera se stesso e non guadagna in esperienza di vita e di mondo³¹.

Nessuno può sensatamente dubitare del fatto che l’interculturalità sia un prodotto non della libertà ma della necessità. Allo stesso tempo, nessuno può sensatamente dubitare del fatto che l’interculturalità sia, a tutti gli effetti, una necessità pedagogica. In altri termini: anche se la ‘nascita’ dell’interculturalità è un prodotto di ‘necessità economiche’, essa è pedagogicamente costitutiva e costituente del pensiero pedagogico, indipendentemente dalle cause economiche che l’hanno generata e che, anche in futuro, continueranno a generarla e a riprodurla.

La *paideia interculturale*, nel quadro del modello qui proposto di *umanesimo della responsabilità planetaria*, non è allora solo una risposta temporanea, storica, alle trasformazioni che si registrano nell’ambito del sistema società e del sottosistema scuola; è una necessità pedagogica per comprendere e portarsi oltre il ghetto o i ghetti culturali che imprigionano il nostro modo di vedere e spiegarsi le cose. Portarsi oltre i pre-giudizi e pre-concetti e ridefinire la convivenza civile e il senso che vogliamo dare alle cose e a noi stessi. Per corrispondere a ciò, abbiamo bisogno di quell’incontro-scontro (e nuovo incontro) di cui si parlava sopra. All’incontro/scontro deve seguire il bisogno di responsabilità. La dialettica interculturale non può essere una dialettica vuota, inutile o dell’indifferenza davanti a un mondo che va in rovina e al rischio che il pianeta collassi per il malgoverno sistematico e programmato dell’interesse privato. La scuola è il luogo privilegiato di partecipazione responsabile alla dialettica dell’incontro/scontro culturale in vista di quell’incontro planetario sulla responsabilità universale. Il luogo privilegiato di smascheramento dei ghetti culturali prodotti dalle “educazioni nazionali” o socializzazioni sistemiche. Luogo (ovviamente sempre anche utopico) di passaggio da una educazione ideologico-nazionale a una educazione alla mondialità.

Una *scuola interculturale*, intesa come smascheramento del doppio *inganno* culturale che vede tanto la società quanto la coscienza individuale reificate, deve fare i

³¹ Sul contesto vedi M. Borrelli, “Intercultural pedagogy: foundations and principles”, in *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Edited by D. D. Buttjes e M. Byram, Multilingual Matters, Clevedon – Philadelphia, England/USA 1991, pp. 275-286.

conti con la dialettica di *ipseità* e *alterità*, identità-differenza, nazionalità-internazionalità, pluralismo delle diversità e cosmopolitismo. Qui sono chiamate in causa sia la sistematica pedagogica sia la sistematica filosofica e filosofico-antropologica. Da una angolazione filosofico-pedagogica, l'identità dell'Io (e quindi del "diverso") può essere sostenuta solamente in rimando alla nozione di identico, ossia in rimando a ciò che è "comune" in ognuno: l'a priori dell'uguaglianza, della dignità, dell'esser-se-stesso o della "persona". In altri termini: l'identità del diverso è l'identità di ognuno di noi; ognuno di noi è, in presenza dell'altro, l'altro; l'identità di ogni singolo presuppone l'identità in cui restano unificate tutte le differenze: l'a priori dell'umanità. L'identità si rivela, proprio nell'ottica di questo a priori ineludibile, una istanza ontologica che tutela e definisce la nostra umanità, non solo per la diversità empirica che realmente costituisce ogni singolo individuo, ma proprio in ragione della diversità, singolarità, unicità di ogni singolo Io che intendiamo, *per definitionem*, tutelare. L'*arché* filosofico è, allora, l'uguaglianza (unità, identità) nella differenza; l'*arché* pedagogico è l'umanità (uguaglianza, identità) dell'uomo nella diversità, specificità, empiricità, singolarità.

Se analizziamo il paradigma della pedagogia egemone, al soggetto *educando* spetta la funzione passiva di appropriarsi di una oggettività storicamente e culturalmente definita, nell'ambito di un sistema culturale determinato. Detto in una formula: l'*educando* viene 'socializzato', 'preparato' al sistema. Dell'autoeducazione e dell'autoeducabilità, dell'autodeterminazione e dell'autoemancipazione rimangono le astrazioni concettuali. L'educazione è funzionalità sistemica, integrazione nei 'ruoli' dei sottosistemi; è tautologia sociale. Un motivo in più, per la teoria pedagogica interculturale, per non rinunciare all'utopico, ma costituirsi in forza dell'utopico. Dal *soggetto interculturale* ci aspettiamo la capacità di riconoscere che ognuno è schiavo di determinati modelli di vita e di pensiero, schiavo anche della specifica linguisticità, in cui il pensiero si articola, viene a espressione e tenta con il concetto di portarsi oltre il concetto, oltre le identificazioni degli schemi di una cultura spesso mercificata e dell'assenso: oltre le standardizzazioni e le omogeneizzazioni della cultura superficiale della non cultura o semi-cultura.