

b) superare le contraddizioni, c) promuovere spazi di sperimentazione per nuovi codici culturali. Essa può essere intesa come una sorta di «idea regolativa kantiana contestualizzata nella nostra civiltà, con il compito di orientare i cammini per costruire reti d'incontro, aprire i varchi e assumere le asperità dei conflitti nelle loro valenze positive»<sup>157</sup>.

Accanto a chi parla di una pedagogia interculturale 'laica', c'è chi pensa ad essa come a una 'strategia', una 'procedura' priva di una propria struttura epistemologica. Uno status che tende alla promozione dell'educazione nella sua universalità, un'educazione concepita come rigenerazione della cultura stessa, la cui meta si riconosce nell'affermazione del valore persona. «Va subito detto che intendiamo la pedagogia interculturale non già come un settore della pedagogia, bensì come un suo modo di esprimere e di operare [...] [Essa] non ha una propria struttura epistemologica né una propria finalità»<sup>158</sup>. La prospettiva interculturale non si differenzia dalla pedagogia generale poiché con quest'ultima ha in comune la riflessione sull'educazione, sulla persona: in questo senso, per Manno, più che di pedagogia interculturale sarebbe opportuno parlare di 'pedagogia dell'essere'.

Già Secco aveva anticipato il concetto, sottolineando che «sembra più giusto fondare la pedagogia interculturale sull'essere dell'uomo, su quanto emana dalla sua natura e poi modulare il contingente (tra cui i rapporti tra culture) sulle funzioni che essa può svolgere a vantaggio di una migliore affermazione della propria umanità sia in sé sia in rapporto con gli altri»<sup>159</sup>. Tuttavia, Secco va oltre, asserendo che una pedagogia interculturale che sia anche e soprattutto una pedagogia dell'essere esige una nuova fondazione epistemologica, diversa da quelle delle discipline a cui fa riferimento (antropologia, pedagogia comparata, pedagogia sociale ecc.), poiché ciò che interessa in quest'ambito è «l'aspetto di educabilità all'intreccio»<sup>160</sup>. Si tratta, in ultima istanza, di ripensare la pedagogia generale alla

<sup>157</sup> *Ibi*, p. 59.

<sup>158</sup> M. MANNO, *La pedagogia interculturale e i problemi dell'integrazione*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale...*, p. 188.

<sup>159</sup> «Partendo [...] dall'uguaglianza ontologica di ogni essere umano, si perviene direttamente al riconoscimento del diritto individuale all'esplicazione delle proprie capacità che include anche l'offerta di uguali opportunità, principio che fonda l'educazione interculturale» (Secco, *Pedagogia interculturale...*, p. 35).

<sup>160</sup> *Ibi*, p. 39. La pedagogia interculturale, distinguendosi da altri approcci, quale quello antropologico e quello della psicologia culturale, si presenta, rileva Demetrio, come una strategia d'azione e di cambiamento (DEMETRIO, *Pedagogia interculturale e formazione in età adulta...*, pp. 153-154).

luce del fatto che la prospettiva interculturale si propone come «un'idea nuova di fare educazione»<sup>161</sup>.

Se il parlare di pedagogia interculturale in termini di 'pedagogia speciale' o di «un capitolo all'interno di essa»<sup>162</sup> non trova giustificazioni, alla luce degli studi condotti sembra possibile intendere la pedagogia interculturale come modalità particolare del discorso pedagogico *tout court*. Essa può essere concepita come riflessione attenta soprattutto alle problematiche e alle potenzialità educative connesse con la formazione dell'identità personale e culturale. D'altro canto, il riflettere sulla possibilità di un fondamento epistemologico della pedagogia interculturale non conduce, di per sé, al costituirsi di quest'ultima come disciplina a se stante, indipendente dalla pedagogia generale. Le argomentazioni pertinenti alla prospettiva interculturale rimandano all'intenzionalità propria del discorso pedagogico *qua talis*. In questo senso, l'approccio interculturale non porta con sé separazioni o divisioni in ambito pedagogico poiché, in realtà, non fa che mettere in luce una tensione verso l'altro e la sua originalità di per sé intrinseca al pensiero pedagogico; esplicita suggestioni proprie di una scienza pedagogica complessa, aperta al confronto interdisciplinare e attenta alla categoria dell'umano.

##### 5. La riflessione pedagogica dinanzi alle antinomie dell'educazione interculturale

Le dinamiche sociali determinatesi nel nostro paese, anche in seguito ai flussi migratori contemporanei, concorrono al costituirsi di un nuovo campo problematico per l'indagine pedagogica riguardante l'educabilità dell'uomo nella società multiculturale. Il riconoscimento della presenza di inediti problemi da affrontare in campo educativo, che ha trovato nel Consiglio d'Europa e nel lavoro da questo compiuto un decisivo contributo, interpella il pensiero pedagogico contemporaneo. Fare ricorso alla mera integrazione dei curricula scolastici vigenti<sup>163</sup> non pare sufficiente. Infatti, la

<sup>161</sup> PARI, *Problematiche epistemologiche e aspetti educativi della 'pedagogia interculturale'...*, p. 227.

<sup>162</sup> C. NANNI, *Pedagogia interculturale: su che basi e in che senso?*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale...*, p. 227.

<sup>163</sup> Secondo il Cdcc, per rendere giustizia alla natura multiculturale storica contemporanea non basta integrare i curricula scolastici attuali, in realtà, pare necessario rivedere, in modo radicale, le premesse e le strutture di fondo della cultura scolastica (CDCC, *L'education interculturale...*, p. 45). Barel rileva l'urgenza di 'praticare' una

contestazione mossa alla società dall'orizzonte multiculturale è radicale: essa concerne direttamente il fondamento su cui poggia l'equilibrio dell'intero sistema di convivenza. L'irruzione dell'altro nella nostra società ha contribuito a rimettere in discussione le certezze del nostro contesto di vita, ha riportato alla luce conflitti mai sopiti, ha richiesto una maggiore attenzione per l'individualità del soggetto coinvolto nella relazione educativa, anche in ragione della sua diversità etnica. L'affermarsi di una sensibilità più attenta alla diversità di tipo etnico ha permesso di non trascurare altre forme di differenza commesse con il genere e con lo status sociale di ciascun soggetto, con le diseguali di natura socio-economica sempre presenti nei consessi umani.

Ai nostri giorni, il costituirsi del sociale in senso multietnico può essere inteso come occasione offerta alla riflessione pedagogica per precisare il proprio originale contributo nell'ambito del vasto scenario delle scienze umane attente al tema della multiculturalità. Il volto 'etnico' dell'altro rappresenta un'ulteriore opportunità per arricchire il discorso pedagogico di nuovi motivi che, muovendo dalla tematica interculturale, rimandano ai nodi centrali della riflessione pedagogica *qua talis*, dal rispetto dell'alterità all'educabilità dell'essere umano. L'agire educativo in un contesto multiculturale implica necessariamente il riferimento a una riflessione teorica alta a orientare la progettualità e ad ampliare gli orizzonti interpretativi, quindi idonea a mettere l'accento sui motivi che ispirano e sostengono gli interventi pedagogici in una determinata situazione di vita. Porre attenzione ai possibili fondamenti teorici, che favoriscano il passaggio da un'educazione interculturale a una pedagogia interculturale, non è da considerarsi frutto di mero nominalismo. In verità, «in tale transizione è racchiusa l'insoddisfazione per pratiche ed interventi estemporanei, spontaneistici e non sufficientemente suffragati da una riflessione sistematica capace di infondervi spessore epistemologico e incisività metodologica di un certo respiro»<sup>164</sup>.

Molteplici sono gli stimoli che inducono la riflessione pedagogica a considerare le possibilità di un approfondimento teorico del discorso pedagogico in senso interculturale. Lo stimolo più pressante proviene dalla prassi didattica e dai rischi in cui un'azione educativa occasionale, priva di

nuova pedagogia nelle istituzioni scolastiche: «È tempo che a scuola sia adottata [...] una nuova pedagogia, una pedagogia che accetti le differenze e metta fine alla perpetuazione di una pedagogia compensativa» (A. BATEL, *Some Aspects of Home Languages in Sweden*, citato in CDCC, *L'éducation interculturale...*, p. 22).

<sup>164</sup> POLETTI, *L'educazione interculturale...*, p. 77.

una dimensione progettuale, può incorrere<sup>165</sup>. Con il diffondersi tra le agenzie formative di vissuti multiculturali si fa più evidente l'impasse in cui la prassi educativa rischia di cadere, anche a causa di interventi pedagogici infirmati dall'improvvisazione. Superare i limiti propri di un intervento didattico segnato da attività estemporanee significa andare oltre i limiti di un'azione formativa costruita su di un approccio superficiale e folkloristico del discorso interculturale<sup>166</sup>. Impossibile, perciò, prescindere da un approfondimento teorico, anche per evitare di incorrere nella superficialità di un'adozione acritica del modello interculturale in un contesto sociale comunque chiamato a confrontarsi con l'alterità etnica<sup>167</sup>.

La complessità, elemento qualificante l'esistenza umana, connota l'intera società contemporanea e si costituisce come segno distintivo dell'azione educativa interculturale. In questo senso, la ricerca teorica rappresenta un percorso privilegiato se si intendono cogliere tutte le sfaccettature della problematica interculturale per giungere a una visione articolata del discorso pedagogico nel contesto attuale. Si tratta perciò di una riflessione necessaria, per mezzo della quale appurare lo specifico pedagogico dell'agire educativo in situazione multietnica.

Rilevata la presenza di una «elaborazione teorica segnata dall'immutabilità di alcune nozioni quali quella di educazione interculturale o multiculturale»<sup>168</sup>, l'approfondimento epistemologico potrebbe giovare inoltre al di-svelamento di alcune ambiguità e antinomie che segnano la proposta educativa interculturale. Infatti, nel percorso di ricerca di un pensiero pedagogico più attento alla differenza etnica, nell'ambito di un contesto socio-politico-economico-culturale in cui la diversità è fonte di incomprensioni, di sospetti e di chiusure, sono ricorrenti alcune antinomie. Riflettere su di esse pare necessario per una chiarificazione dei nodi teorici che pe-

<sup>165</sup> ABDALLAH-PRERCELLÉ, *Vers une pédagogie interculturale...*, p. 94.

<sup>166</sup> In Gran Bretagna, un siffatto genere di intervento educativo, pseudo-interculturale, per niente raro, è stato definito 'Pedagogia delle tre S. *Saris, Samosas e Steel band*'.

<sup>167</sup> Ricordiamo che il dibattito circa la validità dell'approccio interculturale alle problematiche educative connesse con la presenza di alunni appartenenti a minoranze culturali in paesi da tempo interessati dal fenomeno, quali, per esempio, gli Stati Uniti, il Canada, la Gran Bretagna, è acceso e diverse sono le proposte oggetto del contendere. «In Gran Bretagna, ad esempio, l'educazione interculturale, la *multicultural education*, è fortemente attaccata anche da sinistra e considerata dai sostenitori di una pedagogia antirazzista un approccio addirittura conservatore» (M. TAROZZI, *Uguali ma differenti. Per una costruzione fenomenologica della pedagogia interculturale*, in D. DEMETRIO (a cura di), *Nel tempo della pluralità*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 25).

<sup>168</sup> CDCC, *L'educazione interculturale...*, p. 34.

sano sull'agire educativo in situazione multiculturale<sup>169</sup>. Tra le antinomie più significative che gravano sul discorso pedagogico interculturale, sulle quali più di uno studioso ha soffermato la propria attenzione, vanno richiamate le seguenti:

- universalismo/relativismo;
- identità/alterità;
- uguaglianza/differenza.

La prima di queste antinomie sarà oggetto di riflessione nel corso del presente paragrafo, mentre la disamina delle altre avrà luogo nel prossimo capitolo.

Pare opportuno fermare l'attenzione sul rischio connesso con l'affermarsi del concetto di relativismo<sup>170</sup>, poiché esso, se portato alle estreme conseguenze, implica l'impossibilità di un'educazione interculturale. Se i valori di cui la singola cultura è espressione sono valutati come irriducibili e incomprensibili a ogni altra comunità, non è possibile alcun tipo di scambio, di relazione feconda tra culture diverse. Il radicalismo proprio di un relativismo culturale forte nega il principio stesso dell'educazione interculturale. Se non è possibile comprendere dall'esterno una data cultura, tanto meno sarà possibile il rispetto della stessa e l'impiego di elementi propri di un dato universo culturale all'interno di civiltà altre.

Il relativismo culturale, un concetto moderno direttamente correlato alla definizione di cultura offerta alla riflessione scientifica dall'antropologia culturale nel corso dei primi anni del Novecento<sup>171</sup>, ha svolto un ruolo

<sup>169</sup> PORCHER (éd.), *Rapport final du groupe de projet n. 7...*, p. 6.

<sup>170</sup> ZEC 'accusa' il relativismo culturale, inteso come eventuale fondamento teorico del discorso pedagogico in situazione multiculturale, sia di ambiguità sia di scarsa solidità teorica (P. ZEC, *Multicultural Education: What Kind of Relativism is Possible?*, «Journal of Philosophy of Education», 1980, 1, pp. 77-86).

<sup>171</sup> La prima teorizzazione sul relativismo è dovuta a M.J. HERSKOVITS in *Men and His Works*, Macmillan, New York 1948. Ricordiamo il ruolo determinante della critica rivolta da Boas al metodo comparativo in antropologia, sino a giungere alla sospensione del sogno nomico: «Con la scuola boasiana si affermò l'idea dell'unicità di ogni cultura. [...] Il cammino verso l'ipotesi relativista, l'ipotesi cioè che non fosse legittimo confrontare le culture umane tra loro e meno che mai sottoporle a un giudizio sulla base di una definizione etnocentrica di 'umanità', fu lungo e complesso. E il risultato, il *relativismo culturale* appunto, non è certo una rappresentazione della differenza culturale priva di ambiguità o di paradossi» (L. CARONIA, *Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi*, in NIGRIS (a cura di), *Educazione interculturale...*, pp. 29 e 31). Riconoscere il contributo portato dall'antropologia culturale all'eliminazione di uno dei principali ostacoli per il discorso interculturale, ovvero la gerarchizzazione delle culture tipica di un approccio antropologico evoluzionista, in ambito pedagogico può indurre a cadere nel relativismo 'puro', orientamento

importantissimo nello scardinare dall'interno le teorie antropologiche ottocentesche le cui tesi giustificavano le ideologie colonialiste ed etnocentriche asservite allo sfruttamento di altri popoli e di altre civiltà<sup>172</sup>. Esso, anche in virtù dell'accesso dibattito suscitato, ha permesso di andare oltre l'imperialismo culturale che ha segnato il pensiero europeo per molti decenni. «Storicamente, il relativismo culturale si è sviluppato in opposizione alla concezione evoluzionista, concezione etnocentrica che analizza, osserva, compara [...] dei sistemi culturali movendo da un solo punto di vista, da un solo riferimento per di più mai esplicitato»<sup>173</sup>. In questa direzione, la civiltà moderna occidentale ha tentato di elaborare una concezione della cultura come prodotto della particolarità dei gruppi umani. È stato così affermato, in base al principio del relativismo, che le singole culture sono, in concreto, una realizzazione particolare della 'Cultura': «uno dei modi possibili (mai esaustivo) di concretizzare la natura umana»<sup>174</sup>.

Tuttavia, il relativismo culturale nelle sue manifestazioni estreme «sopprime la dimensione etica della vita, toglie significato ai valori e all'impegno nel sostenerli, confrontarli, perfezionarli, deresponsabilizza, induce al

ben diverso dal riconoscimento della pluralità delle culture. Cfr. C. CAMILLERI, *Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour la formation par l'éducation interculturelle*, in F. OUBLET, *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Québec 1988, pp. 565-592. Claret assume l'orientamento relativistico in senso positivo, come atteggiamento in grado di avvalorare nella sua singolarità ogni espressione culturale umana e, perciò stesso, come presupposto del dialogo interculturale (CLANET, *L'interculturel...*, pp. 36-57).

<sup>172</sup> «Il positivismo stava al colonialismo, come la decolonizzazione stava all'emeneutica. I fatti presentati chiaramente e presumibilmente indipendenti, furono strumento ed espressione della dominazione coloniale; per contrasto il soggettivismo significa uguaglianza e rispetto interculturale» (E. GELLNER, *Ragione e religione*, Il Saggiatore, Milano 1993, p. 45). L'approccio relativista implica un rischio assolutista e dogmatico, cui pare rimandare anche una delle forme assunte dal razzismo nella realtà contemporanea, il razzismo 'differenzialista' teorizzato da Tagmeft. Esso rivendica l'inevitabilità della separazione dei gruppi culturali proprio in nome della tutela e della salvaguardia delle differenze (P.A. TAGMEFT, *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo*, Il Mulino, Bologna 1994).

<sup>173</sup> ABDALLAH-PRÉFICELLE, *Vers une pédagogie interculturelle...*, p. 101. Il relativismo culturale da elaborazione teorica in grado di consentire una lettura non distorta della diversità è, più di una volta, scaduto nel dogma perdendo ogni 'capacità' di interpretazione critica dei fatti culturali e finendo così con l'esaurire la sua funzione storica e col rendere auspicabile un suo superamento.

<sup>174</sup> MONTANI, *Filosofia della cultura...*, p. 213.

qualunque, al lassismo, esclude quel confronto che è stimolo di progresso»<sup>175</sup>. In realtà, la questione pedagogica dell'interculturalità, sebbene il relativismo culturale inviti al decentramento culturale, all'accettazione del pluralismo, non ha potuto trovare adeguate risposte in ambito relativista<sup>176</sup>. Si tratta, infatti, di una prospettiva che impedisce la rilevanza dello specifico pedagogico ai fini di un processo di dialogo e d'integrazione tra le varie culture. Oltre a ciò, la posizione relativista ha ulteriormente rafforzato l'assunto concettuale una presunta 'debolezza' del pensiero pedagogico. Ne è derivato il diffondersi di paradigmi interpretativi psicologici, sociologici e/o antropologici in campo educativo. A ciò può essere collegata la considerazione secondo la quale l'educazione interculturale, attualmente, «il più delle volte si mostra in termini di proposta generica e quasi sempre subordinata ai risultati conseguiti in altri settori disciplinari»<sup>177</sup>.

Il nodo teorico cui il dibattito sulla comunicabilità tra culture conduce, in ultima istanza, è quello dell'antinomia tra universalismo e relativismo. Mentre l'appello all'universale porta con sé il rischio di erigere gerarchie invalicabili, il relativismo, dal canto suo, porta a una «giustapposizione nell'incomunicabilità»<sup>178</sup>. Infatti, se la prospettiva relativista 'radicale' induce a un'essasperazione del concetto di differenza, degli elementi che rendono ogni essere umano e ogni espressione culturale irripetibile, quindi, né comprensibile né valutabile dall'esterno, l'universalismo dal canto suo propugna l'esistenza di valori assoluti derivati da un unico sistema culturale. Se la dimensione relativista incorre nell'affermazione (conseguenziale) del dogma dell'incomunicabilità tra culture<sup>179</sup>, l'orientamento universalista giunge a sostenere posizioni etnocentriche e assimilazionisti-

<sup>175</sup> T. TENTORI, *Contributi antropologici allo studio dei diritti dell'uomo: considerazioni e ricerche*, «Paradigmi XI», 1993, 31, p. 229.

<sup>176</sup> M. CALLARI GALLI, *Il relativismo culturale*, «Centro Sociale», 1991, 65-66, pp. 32-62. Geertz non pare ritenere del tutto esaurita la funzione storicamente riconosciuta alle teorie relativistiche, anche se l'autore parla di un 'anti anti-relativismo' più che per difendere il relativismo per criticare le enunciazioni dell'anti-relativismo (C. GEERTZ, *Distinguished Lecture: Anti Anti-Relativism*, «American Anthropologist», 1986, 2, pp. 263-278).

<sup>177</sup> PARI, *Problematiche epistemologiche e aspetti educativi della 'pedagogia interculturale'...*, p. 229.

<sup>178</sup> S. ABOU, *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Ed. Anthropos, Paris 1981, p. 11.

<sup>179</sup> ABDALLAH-PRÉTEGELLE, *Vers une pédagogie interculturelle...*, p. 101.

che<sup>180</sup>. Entrambe le posizioni, se assolute, comportano l'adozione di atteggiamenti radicali che, calati in un contesto multiculturale, assecondano stili di convivenza contrassegnati o dall'assimilazione (universalismo) o dalla giustapposizione dei vari gruppi etnici (relativismo).

Il discorso sulla pedagogia interculturale esige, necessariamente, una conciliazione degli opposti: entrambi gli orientamenti offrono innegabili contributi alla riflessione teorica sull'interculturalità. Se il relativismo culturale aiuta ad assegnare pari dignità a tutte le culture, a tributare il giusto valore alla differenza, l'universalismo permette di garantire a tutti pari opportunità muovendo dall'affermazione dell'uguaglianza di tutti gli individui. Se da una parte il relativismo culturale rappresenta uno degli elementi che hanno aperto la strada all'educazione interculturale con il suo rispetto per la differenza, dall'altra parte non va dimenticato che uno dei filoni principali cui molti studiosi riconducono le proposte interculturali è quello dei Diritti umani, che, pur essendo espressione del mondo occidentale, trovano nell'universalità di alcuni principi il loro fondamento. L'antinomico opporsi delle ragioni del relativismo e dell'universalismo difficilmente potrà giovare alla corretta collocazione della pedagogia interculturale nell'ambito delle scienze umane.

Dinanzi a un dilemma teorico complesso e problematico come quello che oppone i due orientamenti in esame, la strada che può permettere di uscire dall'*impasse* di una radicale contrapposizione tra uguaglianza e differenza passa forse attraverso la considerazione di entrambi i concetti come epistemologicamente necessari alla valida formulazione di una proposta educativa interculturale<sup>181</sup>. Del resto, «la 'pluralità delle culture' non attinge *tout-court* il carattere relativistico dell'umano; essa rinvia piuttosto ad una visione universalistica delle risorse e delle possibilità dell'umano, [...] fa riferimento ad un'universale 'natura umana'»<sup>182</sup>. Su questa linea pare muoversi lo stesso Ministero della Pubblica Istruzione, che nel 1994 ha auspicato la conciliazione degli opposti: «Ad un approccio *relativista* viene dunque a corrispondere una visione *universalista*. Il riconoscimento

<sup>180</sup> CARONNA, *Pedagogia e differenze culturali...*, p. 74. In vista del superamento di quell'atteggiamento etnocentrico 'dogmatico', che considera la propria cultura come l'unica valida in assoluto, De Martino propone un 'etnocentrismo critico' (E. DE MARTINO, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino 1977).

<sup>181</sup> «È necessario che unità e diversità non siano più intese come separate e conflittuali, ma come i due poli tramite cui si definisce una medesima entità» (M. CERUTI, *Ogni universo è un pluriverso*, «Pluriverso», 1995, 1, p. 6).

<sup>182</sup> SANTOMAURO, *Per una pedagogia in situazione...*, p. 22.

delle differenze si colloca in un quadro di ricerca delle somiglianze. L'educazione interculturale si impernia, appunto, sui motivi dell'unità, della diversità e della loro conciliazione dialettica e costruttiva nella società multiculturale»<sup>183</sup>.

Nel tempo della complessità e della pluralità culturale, ha ancora senso parlare in termini assolutistici di relativismo e di universalismo? Non sarebbe più fruttuoso andare alla ricerca di ciò che è universalmente umano, percorrendo la strada della differenza? Differenti ma uguali, uguali ma differenti: riuscire a coniugare gli opposti è una delle sfide che ha da animare la riflessione pedagogica interculturale alla ricerca di connessioni, di condivisioni, dato che unità e molteplicità si implicano vicendevolmente. «La caratteristica propria di ciò che è umano è l'*unitas multiplex*: è l'unità genetica, cerebrale, intellettuale, affettiva della nostra specie, che esprime le proprie innumerevoli virtualità attraverso l'eterogeneità delle culture. L'eterogeneità umana è il tesoro dell'unità umana, che è il tesoro dell'eterogeneità umana»<sup>184</sup>. Nell'esistenza dell'uomo la dimensione originaria, quindi universale, dell'uguaglianza si coniuga con la dimensione altrettanto originaria (e perciò universale) che è quella dell'unicità<sup>185</sup>. Un discorso pedagogico che si ponga il problema dell'educabilità dell'uomo anche in riferimento alla dimensione culturale che lo contraddistingue può trovare nella dialettica tra unità e molteplicità, tra universalismo e relativismo, stimoli in grado di sostenere la riflessione teoretica sulla pedagogia interculturale.

Alle prese con una ricerca teoretica che non cerca di formulare né una pedagogia interculturale come disciplina autonoma né una 'pedagogia per stranieri', si giunge a una pedagogia che nel suo stesso porsi si definisce in senso interculturale. Tuttavia, la necessità di reinterpretare l'agire educativo alla luce della prospettiva interculturale richiede precisazioni concettuali, terminologiche, metodologiche atte a sostenere una visione più articolata e dinamica dell'educazione *qua talis*.

<sup>183</sup> Documento di sintesi del Gruppo internazionale di lavoro per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri; C.M. n. 73 prot. 28935/IR del 2 marzo 1994. Nei documenti precedentemente emanati dal MPI erano facilmente rintracciabili i riferimenti, più o meno espliciti, al relativismo culturale quale elemento portante di una proposta educativa interculturale (cfr., in particolare, la seguente documentazione: C.M. 301/89; C.M. 205/90; C.M. 122/92 e C.M. 138/93).

<sup>184</sup> E. MORIN, *Una politica per l'età planetaria*, «Pluriverso», 1995, 1, p. 12.

<sup>185</sup> Cfr. P. BERTOLINI, La pluralità dell'educazione nella pluralità della società, in DEMARTRO (a cura di), *Nel tempo della pluralità...*, pp. 14-15.

#### CAPITOLO QUARTO

### Discorso pedagogico e pedagogia interculturale

Ogni avvenimento umano subisce l'influsso di molteplici fattori, di natura sociale, biologica, storica, psicologica. Ciò, mentre palesa la complessità del nostro essere e del nostro esistere, testimonia altresì l'impossibilità per qualsiasi scienza di racchiudere in perifrasi circoscritte e definitive le fasi del divenire individuale. La riflessione sulla vita umana richiede il coinvolgimento di approcci e metodologie d'indagine inedite, al fine di attingere a una visione viepiù complessa dell'uomo.

Il contributo di prospettive differenti, ma complementari, di interpretazioni e di orientamenti diversi appare quanto mai opportuno proprio in ambito pedagogico, ove l'apertura a indagini e a riflessioni critiche provenienti da altre aree scientifiche, da orizzonti di senso distanti, soccorre l'elaborazione di una teoria e di una prassi pedagogica impegnata a favorire e ad accompagnare la crescita della persona, la ricerca di equilibrio in situazioni di perenne trasformazione del proprio sé e dell'altro da sé (sia esso Stato, istituzione, comunità o singolo individuo)<sup>1</sup>.

La complessità del fatto educativo è tale d'aver indotto la riflessione pedagogica non solo a intrattenere rapporti dialettici con le altre scienze (in particolare, le scienze umane), ma a sviluppare una vasta gamma di prospettive e di metodologie d'indagine, con le quali tendere a una sempre più soddisfacente comprensione del suo oggetto di studio.

La pedagogia interculturale, posta dinanzi alla «difficoltà d'identificare un ben preciso oggetto di studio (distinto e pur collegato a quello proprio della pedagogia generale) e di enucleare circostanziate metodi d'indagine»<sup>2</sup>, si pone in dialogo non solo con la riflessione pedagogica *qua talis*, ma con le varie declinazioni della stessa.

<sup>1</sup> La ricerca educativa è comprensiva di «ogni teoresi e prassi intelligente, problematizzante, socialmente impegnata, da chiunque intervenga, con finalità di miglioramento liberatorio e arricchente sul comportamento dell'individuo che vive nella comunità» (E. BECCHI, *L'organizzazione della ricerca educativa*, La Nuova Italia, Firenze 1975, p. 3).

<sup>2</sup> PARI, *Problematiche epistemologiche e aspetti educativi della pedagogia interculturale*..., p. 228.



ziale, politica e pedagogica del singolo»<sup>32</sup>. L'esaltazione della persona, quale punto di forza della pedagogia interculturale, trova concordi i diversi orientamenti pedagogici, da quello social-marxista a quello laico-illuminista, passando per quello personalista, senza che ciò procuri ambigui fraintendimenti nel campo delle varie antropologie poste alla base delle diverse teorie educative<sup>33</sup>.

Oggetto più di dibattito che di categorie storico-educative definite, come tutte le tematiche in via di definizione, di affermazione, di crescita teorica e di sperimentazione prassica, la pedagogia dell'intercultura trova nella pedagogia generale la direzione di senso che può guidarla nella comprensione di una fenomenologia educativa segnata dalla multietnicità. Verisione 'critica'<sup>34</sup> della pedagogia generale, la pedagogia interculturale «deve aggiungere una nuova connotazione alla tradizionale educazione che si è confrontata con un mondo prevalentemente univoco»<sup>35</sup>, facendo ricorso a una proposta educativa che saldi la teoria pedagogica con la pratica sul terreno. La pedagogia interculturale, nuovo sguardo portato sull'educando, si muove alla ricerca di idee pedagogiche<sup>36</sup>, di procedimenti d'analisi, di interpretazioni e d'apprendimento in grado di soddisfare le istanze di una società in evoluzione in senso multiculturale.

## 2. La pedagogia interculturale e il tema della diversità

La ricerca pedagogica, allo scopo di definire il proprio rapporto con il tema dell'intercultura per enucleare nuove modalità d'approccio ai problemi educativi, è chiamata ad approfondire il tema della diversità. Tale concetto esige dal sapere pedagogico risposte meditate e precise. Si tratta, infat-

<sup>32</sup> BERTOLINI, *La pluralità dell'educazione nella pluralità della società...*, p. 36.

<sup>33</sup> Non è certo trascurabile l'inconciliabilità di posizioni che fondano la persona in orizzonti diversi (da quello marxista a quello esistenziale a quello cristiano). Tuttavia, alla ricerca di nuovi percorsi educativi che tendino di salvaguardare l'integrità e di sostenere l'autenticità dell'individuo, le differenti concezioni pedagogiche paiono riscoprire la 'persona' come valore fondante l'approccio pedagogico interculturale.

<sup>34</sup> DAMIANO, *La 'sala degli specchi'...*, p. 45.

<sup>35</sup> P. ROVEDA, *Aggressività e intercultura*. La Scuola, Brescia 1999, p. 93.

<sup>36</sup> La pedagogia interculturale, secondo Abdallah-Preceille, rappresenta l'occasione per riconoscere la dimensione culturale (nel senso antropologico del termine) dell'educazione e per aprirsi all'alterità. Il riconoscimento dell'altro passa, in ogni caso, attraverso l'accettazione di sé e dell'essere uno fra tanti (ABDALLAH-PRÉCEILLE, *Vers une pédagogie interculturelle...*, p. 167).

ti, di una nozione non priva di ambiguità e di contraddizioni, che rimanda alle istanze dell'uguaglianza e della differenza, quindi al dibattito sull'antinomica contrapposizione tra universalismo e relativismo.

Da secoli l'uomo, la società, la nazione si sono costruiti attorno al concetto d'identità; ciò nonostante, secondo Dupront, stiamo entrando nel tempo «in cui il ragguagliamento dell'unità passa attraverso il riconoscimento e l'accoglienza della diversità»<sup>37</sup>. Il tema viepiù ricorrente della diversità, in un contesto socio-culturale attraversato da movimenti di riaffermazione identitaria, affonda le sue radici proprio nel discorso sull'identità<sup>38</sup>, in un continuo gioco di rimandi e di intrecci teorici.

Diritto alla differenza e diritto all'uguaglianza sono entrambi implicati nel discorso sulla diversità. In quanto essere irripetibile, ogni individuo ha diritto al riconoscimento della sua singolarità e, nel contempo, in quanto soggetto partecipe della stessa umanità, deve avere accesso alle medesime opportunità di crescita e di espressione. Diversità e uguaglianza, concetti contraddittori e apparentemente esclusivi, in realtà rivelano una profonda complementarità e il discorso pedagogico interculturale legge il tradizionale rapporto antinomico tra i due termini del discorso in maniera dialettica. La pedagogia interculturale guarda, quindi, alla diversità e all'uguaglianza in termini di *coincidenza oppositorum* permeante l'essere dell'uomo. Essa riconosce in questi la presenza di un'esigenza di non dissociabilità tra i due termini, entrambi necessari al concretamento di una modalità pedagogica interculturale. In altre parole, per la pedagogia interculturale l'uomo è «un essere 'antinomico', dominato e agitato da antinomie, tante volte indagate del resto, che si propongono e ricompongono in termini di processi dialettici di superamenti, che, più che ripresentarsi, sono il perpetuo presente dell'uomo»<sup>39</sup>.

La convivenza delle antinomie, su cui secondo Demetrio si fonda l'educazione interculturale<sup>40</sup>, costituisce l'ossatura del discorso pedagogico, che per sua stessa natura rifugge ogni rigido determinismo. Di là da qualsiasi *aut-aut* che si intenda trarre al riconoscimento della complessità del fatto educativo, la pedagogia *qua talis* muove da una costruttiva

<sup>37</sup> A. DUPRONT, *L'acculturazione. Per un nuovo rapporto tra ricerca storica e scienze umane*, Einaudi, Torino 1966, p. 67.

<sup>38</sup> Gundara puntualizza: «La réflexion sur l'identité devient une réflexion sur la diversité des cultures» (J.S. GUNBARA, *La diversité culturelle: l'éducation et l'état. Le contexte britannique*, in CDCC, *La culture d'origine et la culture des migrants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1982, p. 77).

<sup>39</sup> AGAZZI, *Pedagogia e interculturalità planetaria...*, p. 94.

<sup>40</sup> DEMETRIO, *Introduzione...*, p. 9.

paradossalità, delineandosi come sapere mai definitivo che tuttavia non rinuncia a produrre un proprio discorso per comporre i paradossi e le antinomie. In particolare, la pedagogia interculturale ferma la sua attenzione su antinomie che rimandano a una riflessione in grado di cogliere gli spunti originali e fecondi propri di una dialettica tra diversità e uguaglianza, identità e alterità, universalismo e relativismo. Del resto, «l'educazione, se ha da consegnarsi, irrinunciabilmente, il compito di aiutare la persona a conoscersi e a formarsi un genuino sentimento di sé, non può fare a meno di guidarla a riconoscere e a valorizzare l'alterità, a costruire relazioni interumane dove la differenza è assunta quale principio regolativo per attuare l'unità e l'unione nella diversità»<sup>41</sup>. La diversità appartiene al mondo reale, è un innegabile dato di fatto che percorre ogni manifestazione dell'essere. Ciò nonostante, spesso essa è intesa in termini di marginalità, non già come categoria dell'esistenza.

La pedagogia dell'intercultura riporta al centro della riflessione pedagogica generale il tema della diversità, 'riscoprendola' in un percorso di indagine passato attraverso una pedagogia della differenza costruita attorno a una concezione negativa, (de)privativa del diverso. «In pratica sembra dilagare una cultura del sospetto, del pregiudizio, della discriminazione per la quale l'affermazione della dignità del diverso è fortemente contrastata»<sup>42</sup>.

L'elogio della diversità, letta in termini di ricchezza, di risorsa e di potenzialità, proprio del pensiero interculturale, non di rado si è arenato nei limiti del demagogismo, dell'esortazione e della scarsa attenzione politico-economica. Si è svolto così il fatto che la diversità colora di sé i rapporti tra individui, gruppi etnici e culture. Del resto, senza diversità non si darebbe rapporto interpersonale, poiché «non ci sarebbe nulla da comunicare»<sup>43</sup>. Scegliere di essere consapevoli della pluralità delle prassi, della condizione di non omogeneità che contraddistingue l'esistenza umana «introduce la pluralità nello stesso mondo ideale»<sup>44</sup>. Rigobello ricorda alla pedagogia interculturale il valore etico della diversità: 'genere sommo', «condizione esistenziale che garantisce l'autonomia ed insieme apre alla completezza»<sup>45</sup>.

<sup>41</sup> B. Rossi, *Identità e differenza. I compiti dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1994, p. 8.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 116.

<sup>43</sup> CALASSO, *Diverso è bello...*, p. 20.

<sup>44</sup> RIGOBELLO, *Identità, autenticità, differenza...*, p. 37.

<sup>45</sup> *Ibidem.*

La diversità, elemento che accomuna ogni individuo, può divenire scelta di vita. Vivere nella diversità non solo permette di aprirci a una comunicazione voluta, desiderata, cercata<sup>46</sup>, ma altresì impone un compito più arduo e più ampio: sollecita a ribellarsi alle «suggerzioni delle unificazioni totalizzanti»<sup>47</sup>, che tanta parte hanno avuto nelle pratiche politico-educative degli stati-nazione<sup>48</sup>. Tali suggerimenti hanno a lungo animato i progetti educativi delle nostre istituzioni scolastiche e le loro tracce sono tuttora evidenti nel sistema scolastico del nostro paese.

La riflessione pedagogica interculturale, pur prendendo le mosse da ciò che inizialmente era stato qualificato come un problema di didattica speciale, va via via abbandonando, tra varie difficoltà, la prospettiva monoculturale e paternalistica della pedagogia assimilativa e di quella compensativa. L'analisi condotta da Allemann-Ghionda rintraccia, nello sviluppo dell'educazione interculturale nel nostro continente, un moto pendolare, oscillante tra posizioni universalistiche e atteggiamenti particolaristici. La studiosa non considera ancora definitivo il superamento del paradigma dell'integrazione assimilazionista dell'altro. La forte logica assimilatrice della scuola troppo spesso non è messa in discussione, tanto che «l'educazione interculturale è lungi dall'essere diventata prassi corrente nei sistemi educativi nazionali, che pure continuano ad essere frequentati da numerosi allievi immigrati. I sistemi educativi nazionali sembrano ubbidire, tuttora, ad una logica monolingue e monoculturale»<sup>49</sup>.

<sup>46</sup> «La conversazione autentica, come ogni compimento attuale della relazione tra gli uomini significa accettazione dell'alterità. Quando due uomini si scambiano le loro opinioni, profondamente differenti, riguardo ad un oggetto, ciascuno con l'intenzione di convincere l'interlocutore della giustezza del proprio punto di vista, per quanto riguarda il senso dell'essere umano, tutto dipende dal fatto che ciascuno intenda l'altro quale egli è, che cioè, pur con tutto il desiderio di influenzarlo, lo accetti e lo confermi senza riserve nel suo essere-questo-uomo-qui, nel suo essere-fatto-così» (M. BUBER, *Distinzione originaria e relazione*, in *Id.*, *Il principio dialogico e altri saggi...*, pp. 289-290).

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>48</sup> Ancora oggi, non di rado considerando disraenti e dispersive le diversità culturali, l'Occidente insiste sull'affermazione dell'unità linguistica e sulla definizione di valori universali naturali, in realtà anch'essi culturalmente connotati, perché legati ai contenuti della cultura tecnico-scientifica occidentale e generalmente definiti all'interno di questa prospettiva. In merito, si veda SIRNA TERRANOVA, *Pedagogia interculturale...*, pp. 13-29.

<sup>49</sup> Allemann-Ghionda individua quattro stadi, un primo improntato a strategie di assimilazione, un secondo di esaltazione del particolarismo, un terzo in cui si promuove la ricerca di valori universali e l'identità culturale è considerata influente sul processo educativo, per arrivare allo stadio del 'paradigma dell'educazione alla diversità' in cui

Gli ostacoli che si frappongono alla considerazione della diversità non più come deviazione (dalla normalità) bensì come categoria costitutiva del reale<sup>50</sup> sono molteplici e complessi. In un percorso di riflessione ben lunghi dall'essere concluso, la pedagogia interculturale, per potersi realizzare appieno come 'paradigma dell'educazione alla diversità', è impegnata nella ricerca di interpretazioni, metodologie e strumenti che permettano di rendere la prassi educativa sempre meno monoculturale e improntata all'assimilazione. L'apertura alla diversità linguistica e culturale rappresenta solo un primo passo verso l'assunzione di atteggiamenti aperti a ogni manifestazione della diversità. Un'opzione pedagogica, quest'ultima, non troppo difficile da elaborare e realizzare, secondo l'Alleman-Ghionda, per il sistema educativo italiano, che ha perseguito un'integrazione molto *spinta* dei 'diversi' nella normale struttura scolastica, di cui si ravvisa, tuttavia, la necessità di una profonda riforma<sup>51</sup>.

L'assunzione della diversità costituisce il principio fondante la riflessione pedagogica interculturale, una riflessione che invita l'uomo contemporaneo a riconoscere e a rispettare l'altro come essere uguale, benché diverso. L'altro si propone come «nuovo paradigma educativo» e l'approccio interculturale rimanda a una proposta di educazione alla diversità, della diversità, con la diversità<sup>52</sup>. Il rispetto della diversità, categoria dell'esistenza, si concreta nel riconoscimento del diverso, nella sua legittimazione. L'altro, fonte di diritti e di doveri, esorta non solo a evitare le trappole della chiusura soggettivistica e dell'assimilazione omologante ma anche le insidie di un egualitarismo artificioso, teso a ignorare l'originalità di ciascuno essere umano. La pedagogia interculturale si schiera «dalla parte di un'azione educativa volta a coltivare l'originalità personale e ad operare sul reale livello di educabilità tipico di ciascun soggetto, 'abbandonando' qualsiasi ottica che voglia accreditare posizioni egualitaristiche»<sup>53</sup>.

si definiscono in modo calibrato i concetti di diversità e di pluralità culturale e si delineano una situazione di equilibrio tra tutte le variabili in gioco (C. ALLEMANN-GHIONDA, *L'educazione interculturale in Francia, Germania e Svizzera: paradigmi e strategie in mutamento*, in SIRNA (a cura di), *Docenti e formazione interculturale...*, p. 114).

<sup>50</sup> «Il rigore e la profondità dell'individuazione umana, l'elementare esser altro dell'altro, non viene allora assunto solo come necessario punto di partenza di cui prendere atto, ma viene affermato da essere a essere» (M. BUBER, *Distanza originaria e relazione*, in *Id.*, *Il principio dialogico e altri saggi...*, p. 290).

<sup>51</sup> ALLEMANN-GHIONDA, *L'educazione interculturale...*, p. 118. L'autrice parla di una 'facilità' nell'apertura alla diversità propria del sistema scolastico italiano e di quello svedese, se comparati con quello di altre nazioni europee, in particolare, con quelli francese e tedesco.

<sup>52</sup> CHANG - CHECCIN, *L'educazione interculturale...*, pp. 156-158.

<sup>53</sup> ROSSI, *Identità e differenza...*, p. 120.

Una duplice sfida ispira i principi dell'azione pedagogica riletta in senso interculturale: da una parte, riuscire a riconoscere e a esaltare la fecondità della diversità dell'altro (e di se stessi)<sup>54</sup>; dall'altra parte, evitare di cadere negli eccessi propri del 'culto della differenza' tipico di quel pensiero interculturale alimentato da un relativismo esasperato, nella consapevolezza della condivisione di una comune natura umana<sup>55</sup>. L'intento è quello di contrastare il tema dell'inconciliabilità tra il sé e l'altro, tra la singolarità e l'universalità, tra la diversità e l'uguaglianza, per affermare la categoria della diversità sul terreno della disponibilità, della reciprocità e della generatività oblativa.

Il paradigma della diversità si declina anche sul terreno del conflitto e trova il suo elemento fondativo nel rispetto dell'altro, pur in un contesto di contrasti. «Il rispetto rimane un fatto morale ma, applicato alla conflittualità in cui si svolge la vicenda umana in modo quasi non eliminabile, acquisisce una dimensione etica [...] La fondazione dell'altro, del diverso, la sua valutazione positiva, la fecondità di tale diversità fanno della differenza un elemento di fecondo possibile sviluppo, o per lo meno di garanzia di correttezza, di umanizzazione della conflittualità. Il discorso condotto in sede speculativa ed in sede morale può applicarsi anche a livello di rapporti multiculturali poiché ogni cultura tende a presentarsi con una sua identità, un'identità che non può essere univoca ma articolata e composita e che quindi cerca una sua autenticità, ciò che le è più proprio. Anche tra le culture, come tra i gruppi etnici e gli individui vi è diversità, conflitto o rispetto, tentazione di egemonia o riconoscimento di complementarietà»<sup>56</sup>.

<sup>54</sup> Guardini mette in risalto la diversità di ciascun essere umano: «la diversità delle situazioni non annulla l'unità: anzi, proprio l'unità si afferma nella diversità: [...] è sempre dello stesso uomo che si tratta» (R. GUARDINI, *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, Vita e Pensiero, Milano 1986, pp. 11-12).

<sup>55</sup> L'uomo contemporaneo è chiamato alla «scoperta che egli deve fare della sua unicità identitaria (ciascuno di noi è unico, non assomiglia a nessuno, in quanto è una costellazione originale di diverse identità), la scoperta, l'assunzione responsabile e il superamento della sua particolarità (ciascuno di noi assomiglia a qualche altro per le sue appartenenze identitarie collettive: etniche, nazionali, religiose...), la scoperta della sua universalità (il diritto di essere uomo, di essere riconosciuto nei suoi diritti fondamentali in quanto ciascuno di noi assomiglia a tutti gli altri per la sua appartenenza alla famiglia umana)» (A. PEROTTI, *Prefazione*, in RIZZI, *Educazione e società interculturale...*, p. 7).

<sup>56</sup> ROGOBILLO, *Identità, autenticità, differenza...*, p. 39. «L'incontro con il Diverso è sempre più intenso e promettente di quello con l'Uguale [...], neppure una relazione conflittuale, antinamica col l'Altro è priva di risonanze positive per i nostri convincimenti: non foss'altro che per l'impegnativa verifica cui essi si troveranno chiamati» (MORAVIA, *Identità e interculturalità...*, p. 19).



Il conflitto anima, storicamente, l'incontro con l'altro, con la diversità e la pedagogia interculturale chiede di tradurre il conflitto in un confronto di valori, di regole, di abitudini, che ponga l'accento sulla dimensione quotidiana, naturale, esistenziale della diversità. L'opzione pedagogica interculturale guarda, in ultima istanza, al valore costruttivo della conflittualità, intesa come parte integrante dell'ordine naturale delle cose. «In traduzione pedagogica, ciò significa, sotto l'aspetto dinamico, promuovere la giusta aggressività difensiva come pure quella costruttiva della personalità»<sup>57</sup>.

L'educazione interculturale si palesa, quindi, anche come educazione alla gestione del conflitto valutato come elemento della nostra quotidianità da riconoscere e da esplicitare, non già da negare o da allontanare<sup>58</sup>. Tale aspetto della proposta pedagogica interculturale costituisce il momento cruciale di un'azione educativa che si voglia aperta alla diversità. Avvertita dei limiti di una pedagogia nutrita solo di esortazioni e di buoni sentimenti, la pedagogia interculturale propone una relazionalità tesa alla risoluzione positiva delle inevitabili conflittualità<sup>59</sup>.

Educare al conflitto 'costruttivo', alla gestione degli impulsi di affermazione (non di rado di sopraffazione) o di rifiuto diviene tema portante

<sup>57</sup> P. ROVEDA, *La pace cambia. Proposte pedagogiche*, La Scuola, Brescia 1997, p. 111.

<sup>58</sup> «Che [...] gli uomini con i quali sono stato posto nella dimensione pubblica e con i quali ho direttamente o indirettamente a che fare siano essenzialmente diversi da me, che questo o quell'altro non abbia semplicemente un altro stato d'animo, un altro modo di pensare, un'altra convinzione e un altro atteggiamento, ma anche un'altra percezione del mondo, un'altra conoscenza, un'altra sensibilità, un modo diverso di essere toccato dall'essere: dire sì a tutto ciò, dirvi di sì creaturalmente nelle difficili situazioni di conflitto e senza stemperarne la seria realtà, questo è ciò per mezzo del quale soltanto ci è permesso di tanto in tanto, nella nostra perplessità di toccare la 'verità' o il 'contrario della verità': la 'fedeltà' o l' 'infedeltà', la 'giustizia' o l' 'ingiustizia' dell'altro con umiltà e onestà di ricerca» (M. BÜBER, *La domanda rivolta al singolo*, in *Id.*, *Il principio dialogico e altri saggi...*, p. 253).

<sup>59</sup> Per approfondire l'argomento, cfr. alcuni contributi ed esperienze didattiche centrati sulla gestione dell'aggressività e del conflitto: E. G. COHEN - R. A. LOTAN (eds.), *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms. Sociological Theory in Practice*, Teachers College Press, New York 1997; C. BESSEMER, *Mediation - Vermittlung in Konfliktsituationen*, Königfeld 1994; M. DE BENI, *Prosocialità e altruismo*, Erikson, Trento 1998; D. A. HAMBURG, *Education for Conflict Resolution*, Carnegie Corporation, New York 1984; A. HÖLZERBECKER, *Wahrnehmung Des Anderen - Zur Didaktik Interkulturellen Lernens*, Leske u. Budrich, Leverkusen, 1996; C. MC MAHON, *Conflict Resolution Network*, «European Journal of Intercultural Studies», 1997, 2, pp. 48-63; R. NESTVOGEL, *Der Umgang mit dem Fremden. Materialien zum Interkulturellen Konfliktreglung*, Iko Verlag, Frankfurt 1996.

dell'azione pedagogica interculturale. Ciò nella convinzione che, accanto all'esigenza di affermare la propria originale unicita, la persona deve sperimentare la promozione dell'alterità. Se «avere il coraggio della propria diversità è segno di integrità negli individui»<sup>60</sup>, non temere la diversità altrui costituisce l'opzione di fondo del progetto educativo proprio della pedagogia interculturale, in un percorso di vita allenato ad aprirsi ai mondi altri senza tema di contaminazione alcuna. Tutto ciò, senza trascurare il fatto che è illusorio chiedere al pedagogista di fornire ricette per mezzo delle quali far andare d'accordo i molti, diversi individui che abitano le nostre società<sup>61</sup>.

### 3. La pedagogia interculturale e il tema dell'identità

Nel contesto contemporaneo, il tema dell'identità assume nuove dimensioni, acquisisce nuovi significati, apre nuovi spazi teorici. L'aspirazione razionalista e tecnologica, insieme alla presenza di orientamenti assiologici contraddittori e di modelli di comportamento divergenti, rendono più faticoso e frammentato il cammino verso l'acquisizione di un'identità autonoma e completa<sup>62</sup>. La tendenza a liberarsi da certezze metafisiche si accompagna all'accentuarsi delle situazioni di convivenza multietnica, sicché la lotta per la difesa del diritto all'identità spesso assume posizioni

<sup>60</sup> E. H. ERIKSON, *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma 1974, p. 103.

<sup>61</sup> MORAVIA, *Identità e interculturalità...*, p. 15. Tra gli autori che pongono l'accento sull'educazione alla diversità come momento portante dell'educazione interculturale ricordiamo: BORRELLI, *Interculturale Pädagogik als Wissenschaft für Erziehung*, in M. BORRELLI - G. HOFF (Hrsg.), *Interculturale Pädagogik in Internationalen Vergleich*, Pädagogische Verlag Work Bücherei Schneider, Baltmannweiler, Sulzberg 1988; M. ABDALLAH-PRÉTELLE, *Pédagogie interculturelle: bilan et perspectives*, in CLANET (éd.), *Interculturel en Education et en Sciences Humaines...*; *Id.*, *Vers une pédagogie interculturelle...*; CLANET (éd.), *L'interculturel en Éducation et en Sciences Humaines...*; *Id.*, *L'interculturel...*; SECCO, *L'interculturalità e il problema pedagogico oggi*, in MACCHETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale...*; *Id.*, *Pedagogia interculturale...*; *Id.*, *Interculturalità, identità ed educazione sociale, affettiva, etica e religiosa*, «Annali della PI», 1993, 5, pp. 456-467; D. DEMETRIO - G. FAVARO, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992; RIZZI, *Educazione e società interculturale...*

<sup>62</sup> La società attuale è contraddistinta, secondo alcuni autori, dalla mancanza di un chiaro senso di identità. «Sebbene questa preoccupazione sia presente da millenni, il fenomeno di un uomo che prorompe in accenti di indignazione perché la sua società non gli ha fornito un senso di valore personale e di identità è il nuovo carattere distintivo della nostra era» (SCIOLLA (a cura di), *Identità...*, p. 54).

rigide e anacronistiche. L'identità, *mal du siècle*, rinvia al tema dell'incontro e dell'esperienza dell'alterità e della diversità. «L'affermazione dell'identità richiede sempre la presenza dell'altro, presenza che le conferisce legittimità ed efficacia»<sup>63</sup>. L'identità, individuale e sociale, affonda le proprie radici nella dialettica tra il sé e l'Altro (tra la *mêmeté* e l'*ipsité*). Pare così possibile affermare che la riflessione sull'identità diviene molto spesso una riflessione sul diverso da sé<sup>64</sup>. Identità e alterità si costituiscono in un legame di reciprocità dialettica: l'una non si dà senza l'altra. Il discorso sull'identità e sul suo intimo connettersi con l'alterità avviene fonte di contraddizioni, sino a sfociare nell'antinomia, qualora si assolutizzino i termini del confronto. L'importanza dell'altro si dimostra secondo un rapporto non già di opposizione bensì di reciprocità: «ogni relazione implica una definizione di sé da parte dell'altro e dell'altro da parte del sé»<sup>65</sup>.

«Solo l'esistenza dell'alterità ci fa scoprire il bene reputato più personale e privato: la nostra stessa identità. Senza l'Altro [...] non si dà l'io. E in effetti, che ne sarebbe dell'io in un mondo senza l'altro? L'io, semplicemente, *non sarebbe*. Non sarebbe perché la sua identità, per esistere come tale, richiede un limite, un 'altro-da-sé'»<sup>66</sup>. La presenza dell'altro, mentre consente a ogni singolo individuo di configurarsi come io definito (nel senso etimologico di 'determinazione di confine'), rappresenta una necessità anche per attingere a una dimensione di autenticità e di ricchezza. L'incontro con l'altro permette di conoscere e di costruire il proprio sé, di realizzare ciò che io sono, giova a far «divenire ciò che veramente *si è*»<sup>67</sup>. L'identità, quindi, né si costruisce né si conclude nell'ambito del singolo in-

<sup>63</sup> M. BEKOWO, *Le paradoxe de l'anthropologie*, «Recherche, Pédagogie et Culture», 1980, 46, p. 14.

<sup>64</sup> «Le probleme de l'identité en général ne surgit que là où apparait la différence» (ABOU, *L'identité culturelle...*, p. 31).

<sup>65</sup> «Toute relation implique une définition de soi par l'autre et de l'autre par soi» (R.D. LANG, *Soi et les autres*, Gallimard, Paris 1971, p. 99). Sull'argomento si veda LADMI-RAL - LIPJANSKY, *La communication interculturelle...*, p. 103.

<sup>66</sup> MORAVIA, *Identità e interculturalità...*, p. 18.

<sup>67</sup> A.H. MASLOW, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1973, p. 170. Flores D'Arcais ci ricorda: «Se ciascuna persona è un 'io' inconfondibile nella propria identità, l'io sono è tutt'uno con l'io sono tutto quel che *debo essere*, che significa anche che *io debbo essere tutto quel che io sono*: nella mia singolarità, e dunque nella mia — sia pur finta — *assolutezza*, e perciò nel valore che mi distingue. L'ontico si fa axiologico; la conoscenza si traduce nel fare, il 'teorizzarsi' della persona si realizza, praticamente, nel 'formarsi'. E perciò l'educarsi è, per ciascuna persona, un farsi 'maestro' — il 'meglio' — di sé e a se stesso» (G. FLORES D'ARCAIS, *Le 'ragioni' di una teoria personalistica della educazione*, La Scuola, Brescia 1987, p. 133).

dividuo. All'opposto, si alimenta dell'insieme di relazioni che l'io stabilisce con l'altro, sia esso incarnato in singoli individui o impersonato dalle norme e dalle convenzioni socio-culturali. L'alterità appare, in ultima analisi, una dimensione conaturata all'essere dell'uomo, necessaria al suo costituirsi come identità unica e irripetibile benché non univoca<sup>68</sup>.

Uno dei pregiudizi che a lungo ha dominato le riflessioni sull'identità (individuale), rendendo più difficili i rapporti con l'altro, è stata la convinzione che l'identità fosse singola. Il pensiero occidentale per molto tempo ha privilegiato una concezione dell'uomo come egotista singolare, ci ha convinto dell'unità inequivocabile dell'io. Si tratta di un pregiudizio 'identitario', che ha lasciato profonde tracce non solo nel senso comune ma anche nelle discipline umane. Per la stessa psichiatria «la condizione corrente di una persona che non solo può apparire differente a persone differenti, o alla stessa persona in spazi tempi differenti, ma anche vedere gli altri in modi che cambiano coi salti di universi, doppi, multipli, differenti, questa condizione viene presa come modello e prototipo della pazzia»<sup>69</sup>. Secondo il pensiero tradizionale, del resto, la 'pazzia' altro non sarebbe che la frammentazione della struttura dell'io avvertita, nell'ordine naturale delle cose, come unitaria, identica a sé nel tempo e nello spazio. Riconferma, attento ai paradossi che la riflessione sull'identità porta con sé, annota: «La questione dell'identità personale si smarrisce negli arcani di difficoltà e di paradossi paralizzanti, i filosofi di lingua inglese e di cultura analitica l'hanno appreso prima da Locke e da Hume»<sup>70</sup>.

<sup>68</sup> «L'homme est une entité multidimensionnelle d'une manière univoque» (DEVEREUX, *Ethnopsychanalyse complémentariste...*, p. 169). Moravia annuncia, tra le ragioni che dimostrano la necessità dell'alterità per l'essere dell'uomo, tre considerazioni fondamentali. In primo luogo, annota l'autore, è mediante la presenza dell'alterità che scopriamo e diveniamo consapevoli della nostra costitutiva finitudine. In secondo luogo, la non-autosufficienza dell'io trova nell'altro, nell'incontro e/o nello scontro con l'altro il suo referente indispensabile. In terzo e ultimo luogo, Moravia riconosce all'alterità la funzione di 'medium' per l'io: attraverso l'altro l'io scopre la sua identità (MORAVIA, *Identità e interculturalità...*, pp. 18-19). Dello stesso parere è, tra gli altri, Lipjansky, il quale annota: l'identità «ne se comprend pas seulement dans ses relations structurelles à la collectivité dont elle veut l'image. Elle s'élabore aussi dans une confrontation permanente à d'autres identités» (E.M. LIPJANSKY, *L'identité nationale comme représentation*, in AA.VV., *Identités collectives et changements sociaux*, Privat, Toulouse 1980, p. 60).

<sup>69</sup> G. LAI, *Disidentità*, Feltrinelli, Milano 1988, p. 13.

<sup>70</sup> RICOEUR, *Soi-même comme un autre...*, p. 150. Nell'ambito di una tradizione di pensiero centrata sull'unitarietà e sulla compattezza dell'io, Locke e Hume hanno portato contributi di notevole rilievo. Locke introduce il concetto di un'identità personale fondata sulla memoria (J. LOCKE, *An Essay Concerning Human Understanding*,

Il tema dell'identità, che ha interessato numerose discipline, perde la sua compattezza, smarrisce la sua unitarietà anche grazie al contributo degli studi condotti in vari ambiti disciplinari. Dalla matematica alla linguistica, dalla biologia alla filosofia, dall'etnologia all'antropologia, le discipline interpellate dalla riflessione sull'identità si muovono più verso la critica di un concetto di identità univoco che verso una sua riaffermazione. In questo modo, l'identità giunge a essere intesa «soprattutto come 'una sorta di fuoco virtuale' o di 'limite' a cui ci si può riferire nella teoria e a cui, tuttavia, non corrisponde nulla nella realtà»<sup>71</sup>.

Il concetto d'identità personale e culturale, profondamente legato al tempo e alla società in cui l'individuo vive, messo ancora una volta alla prova dall'ennesimo incontro tra culture, ha mostrato i suoi limiti<sup>72</sup>. Il pensiero moderno, dopo aver de-costruito il concetto tradizionale e monolitico dell'identità, ha messo in luce la coesistenza di molteplici identità nel-l'apparente unitarietà dell'io. L'identità 'finta', costruita mediante operazioni sociali, scopre di non essere una 'mono-identità' bensì una 'poli-identità'<sup>73</sup>. L'impossibilità di indicare in modo inequivocabile la propria

Everyman's Library, London 1967). Il filosofo introdusse l'idea 'singolare' dell'identità di una cosa a se stessa ('sameness with itself'), e la tradizione a lui attribuisce l'invenzione dell'identità psichica cui si contrappone il criterio dell'identità corporale. Un concetto, quello di identità psichica contro cui verranno avanzate accuse di aporie psicologiche connesse con i limiti, le mancanze, le intermittenze della memoria e soprattutto aporie propriamente ontologiche. «Sans l'avoir prévu. Locke révélait le caractère aporétique de la question même de l'identité» (RICOEUR, *Soi-même comme un autre...*, p. 152). Hume, dal canto suo, muove una critica all'idea dell'unitarietà dell'io. Cosa fa supporre all'uomo di possedere un'identità invariabile e ininterrotta lungo il corso della sua intera esistenza? Hume sottolinea il carattere illusorio del concetto di identità. L'illusione dell'identità avrebbe indotto l'uomo a trasformare la diversità in identità. (D. HUME, *Trattato della natura umana e ricerche sull'intendimento umano*, Paravia, Torino 1935, D. Cfr. in merito anche G. LORTI, *La dimensione interpersonale della coscienza*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994; C. MONTALEONE, *L'io, la mente, la ragionevolezza*, Bollati Boringhieri, Torino 1989).

<sup>71</sup> F. REMOTTI, *Contro l'identità*, Laterza, Bari 1996, p. 177.

<sup>72</sup> «Tout individu se définit à travers une série d'oppositions et ces oppositions se situent à des niveaux différents, elles ne se recouvrent pas les unes les autres. Elles forment une identité multiple dont chacune des composantes suscite des solidarités qui peuvent, au moins en apparence, devenir contradictoires» (cfr. in ABDALLAH-PERCELLI, *Vers une pédagogie interculturelle...*, p. 166).

<sup>73</sup> Morin parla di 'poli-identità', mentre Moravia fa riferimento al concetto di 'identità plurima': «In effetti, pluralità di io vuol dire molteplicità [...] probabilmente la più autentica ricchezza dell'essere umano consiste proprio nel suo possedere questo corredo così articolato e differenziato di identità» (MORAVIA, *Identità e interculturalità...*, p. 14).

identità è testimoniata dagli innumerevoli volti, dagli innumerevoli nomi che ogni soggetto assume e può assumere<sup>74</sup>. L'identità per natura possiede una dimensione plurima e dinamica, essa non può mai essere data per raggiunta, per certa e definitiva. Si tratta di un sistema aperto, in continua evoluzione nell'arco dell'intero ciclo vitale<sup>75</sup>, su cui gli avvenimenti dell'esistenza esercitano il loro influsso, sollecitando il soggetto a ripensare se stesso e la propria identità. Con l'affermarsi di una concezione «multidimensionale e composita»<sup>76</sup> dell'identità, ha luogo un radicale mutamento di paradigma nella visione del soggetto e del suo rapporto con l'alterità. Sembra che scivolare via l'artificiosità di una maschera identitaria forte, alla quale va sostituendosi un'identità 'costruita', mutevole e molteplice. La costruzione<sup>77</sup> di una maschera identitaria, secondo alcuni studiosi,

E. MORIN, *Introduzione*, in G. BOCCHI - C. CERURI, *Solidarietà o barbarie*, Cortina, Milano 1994, p. X). Erikson sottolinea la dimensione del cambiamento, del mutamento: «L'identità definisce la capacità elastica necessaria a mantenere costanti certi modelli essenziali pur nei processi di cambiamento» (ERIKSON, *Introspezione e responsabilità...*, p. 102). Rigobello in alcune precisazioni terminologiche assume l'identità come sé con se stesso, è mediazione, relazione, collegamento. [...] L'essenza dell'identità è delinearci su di uno sfondo di diversità». Uno sfondo di diversità che fa parte dell'identità stessa, tanto che il più proprio dell'identico è realizzare in sé la diversità (RIGOBELLO, *Identità, autenticità, differenza...*, p. 31-32). Anche la Commissione nazionale sull'educazione interculturale fa riferimento a un'accezione plurima dell'identità: «Ogni individuo vive contemporaneamente più identità culturali; quanto più tali identità sono ritenute compatibili a livello della propria cultura di riferimento, tanto meno si innescano processi di crisi» (Commissione Nazionale Educazione Interculturale, *L'intercultura come nuova normalità dell'educazione*, MPE, Roma 1998).

<sup>74</sup> Cfr. N. GALLI, *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia 1990, p. 140. L'autore individua tra i tratti fondamentali della personalità l'identità professionale, l'identità di genere, l'identità ideologica e assiologica. Sull'argomento si veda anche CDCC, *L'educazione interculturale. Concetti, contesti e programmi*, Conselli de l'Europe, Strasbourg 1989.

<sup>75</sup> Cfr. in merito, W. VISCONTI, *Identità personale*, «Enciclopedia Pedagogica», La Scuola, Brescia 1989, III, p. 5883. «Il problema dell'identità è lontano dal concludersi nell'adolescenza. La sua ricerca continua durante il periodo detto adulto, con crisi che possono essere molto vicine a quelle dell'adolescenza senza che per questo si tratti di un segno di immaturità o di squilibrio» (B. MERLANT-GUYON, *Ricerca dell'identità nella vita e ricerca*, Zanichelli, Bologna 1979, p. 129).

<sup>76</sup> SIRNA TERRANOVA, *Pedagogia Interculturale...*, p. 45.

<sup>77</sup> La concezione di un'identità naturale, congenita che deve solo essere scoperta, può essere fatta risalire ad Aristotele. Negli ultimi decenni è andata affermandosi la teoria

costituirebbe un'operazione indispensabile all'essere umano, a causa della sua manchevolezza 'biologica'. Indispensabile per sofferire alle lacune che accompagnano la sua natura biologica, l'identità si costruisce mediante particolari processi di ordine socio-culturale.<sup>78</sup> L'identità non è perciò garantita dall'ereditarietà genetica: è frutto di una costruzione culturale-gene determinata, soggetta a espressioni dell'umanità segnate dal tempo e dallo spazio.<sup>79</sup> «La particolarità è condizione dell'identità»<sup>80</sup>, una realtà che prende forma attraverso processi di separazione dall'alterità e di affermazione nel flusso e nel mutamento, che si declinano in modi diversi a seconda dell'età dell'individuo.

Sul cambiamento di paradigma, che ha avuto luogo con la scoperta di un'identità plurale molto più forte dell'identità pura perché in grado di andare oltre se stessa, di accogliere il diverso, insiste la pedagogia interculturale attenta all'elaborazione di percorsi formativi che siano strumento di crescita e di definizione dell'identità rispettosi dell'età evolutiva del soggetto. La concezione dell'io come identità molteplice apre un maggiore spazio di dialogo con il naturale bisogno di alterità, che è proprio dell'uomo. Se l'identità forte sente il bisogno di difendere aspramente i propri confini, netti e decisi, dalla possibilità di contaminazione di cui l'altro è espressione, un'identità articolata riconosce nel rapporto con l'alterità un'esigenza fondamentale e determinante per il suo stesso darsi come persona. L'esigenza dell'altro si fonde inestricabilmente con il bisogno irrinunciabile e naturale d'identità. Quest'ultima, per affermarsi, pratica gesti di separazione, di allontanamento dall'alterità, che possono assumere posizioni intrinse di radicalità. Tuttavia, il rifiuto dell'altro non può mai essere definitivo, assoluto: nel momento stesso in cui l'io nega l'alterità, ne afferma implicitamente l'esistenza. «L'identità respinge; ma l'alterità riaffiora. L'alterità viene spesso concettualmente emarginata; ma essa riemerge in modo prepotente e invincibile. Vi è da chiedersi se l'emarginazione e la negazione dell'alterità non siano gesti dovuti al fatto che l'alterità si annida nel cuore stesso dell'identità»<sup>81</sup>.

secondo la quale non esiste l'identità, bensì modi diversi di pensare, di ideare l'identità costruita differenziandosi e opponendosi all'alterità e ai mutamenti.

<sup>78</sup> MONTANI, *L'universalismo culturale...*, p. 510.

<sup>79</sup> ABDALLAH-PEYCELLE, *Vers une pédagogie interculturelle...*, p. 51.

<sup>80</sup> «Qualsiasi realizzazione culturale, qualunque forma di identità implicano una rinuncia (almeno parziale e temporanea) alla molteplicità, un'accettazione (entusiastica, forzata o dissimulata) della particolarità» (REWOTTI, *Contro l'identità...*, p. 19).

<sup>81</sup> *Ibi*, pp. 61-62.

L'identità, del resto, si compone anche di alterità, è essa stessa alterità. Compito di una proposta pedagogica all'altezza di un contesto multietnico è sostenere la presenza dell'alterità all'interno di ciascun io; è giovare alla formazione di un'identità salda, capace di riconoscere la propria molteplicità e la forza che da tale pluralità deriva, di andare oltre se stesso senza smarrirsi. In questo senso, sostiene Moravia, «un io pensato e vissuto come insieme consonante/dissonante di soggetti - di soggetti abituati a un continuo esercizio di interna con-vivenza psichica - è, inverso, un io più di altri in grado di accogliere l'esperienza della consonanza/dissonanza anche in ambito interindividuale»<sup>82</sup>.

L'irriducibile pluralità che accomuna ogni essere vivente può divenire un punto di forza nel condurre l'esistenza in una società sempre più esperta alle suggestioni della diversità anche culturale. La pedagogia interculturale presta la sua attenzione a quell'esercizio di negoziazione cui l'identità da sempre deve la propria essenza: essa va rimessa in discussione e negoziata con se stessa, con gli altri e con le manifestazioni culturali in un processo di trasformazione e di riproduzione che giova alla sua conservazione, secondo approcci diversi nelle varie fasi della vita. Nella prospettiva delineata, l'identità può divenire occasione di esercizio democratico di convivenza, in alternativa alle argomentazioni che fanno da supporto a «deliranti politiche a carattere distruttivo»<sup>83</sup>.

Di certo, sarebbe illusorio, oltre che irrealizzabile, proporre una pedagogia atta a garantire l'accordo di tutti con tutti, una pedagogia dell'accoglienza *tout court*. Il pensiero pedagogico interculturale non vuole certo risolversi in demagogica perorazione dal tono moralistico in favore della tolleranza e dell'oblatività. Ben lungi dal proporre il dissolvimento dell'identità, la pedagogia interculturale, con il sottolineare come una «logica strettamente identitaria»<sup>84</sup> (che tutt'oggi regge lo stato-nazione) induca a rintracciare nelle tradizioni, nella lingua, nello sguardo dell'altro una minaccia, più o meno occulta, all'integrità dell'io, intende mettere in luce il ruolo formativo dell'altro. Per dialogare con l'altro è indispensabile abbandonare il modello identitario rigido, forte solo di gesti di separazione e di allontanamento. La riflessione pedagogica propone, quindi, modelli identitari disponibili al confronto e allo scambio con l'altro, in virtù dei

<sup>82</sup> MORAVIA, *Identità e interculturalità...*, p. 14.

<sup>83</sup> V. CESARI LUSO, *I... come identità*, in V. CESARI LUSO - S. CATTACIN - G. ALLEMANNO-GRONDA (a cura di), *I... come identità, integrazione, interculturalità*, Edas, Messina 1996, p. 13.

<sup>84</sup> A. CAMATI HOSTERT, *Passing. Dissolvere le identità, superare le differenze*, Castelvecchi, Roma 1996, p. 17.



quali riconoscere il ruolo positivo del diverso anche nelle situazioni, ineliminabili, di conflitto<sup>85</sup>.

Affermare un'identità plurima significa, del resto, allontanarsi da pretese narcisistiche di purezza originaria e di superiorità identitaria, sempre fonte di aggressività e di odio per l'altro da sé; significa abbandonare il pregiudizio identitario (la mia identità, quella della mia società, è migliore di tutte le altre, oltre a essere pienamente autosufficiente), che, spesso, è divenuto pretesto di segregazioni, schiavitù e conquiste di nuovi territori<sup>86</sup>. Uscire da logiche di pura identità vuol dire, inoltre, riconoscere per l'ennesima volta il valore fondativo del dialogo. La scoperta delle molteplici facce dell'identità è scoperta della capacità di dialogare, particolarmente preziosa in un'epoca attraversata da rigurgiti di razzismo ed etnocentrismo nel senso deleterio del termine. Infatti, «il dialogo suppone un autentico e consapevole, ma che al tempo stesso si riconosca limitato e imperfetto, e perciò spontaneamente aperto verso l'altro»<sup>87</sup>.

L'altro, ostacolo alla mia certezza identitaria se intesa come ossessiva unità, diviene referente indispensabile qualora l'identità assuma le vesti di una pluralità «uguale a se stessa nel tempo solo per il nome»<sup>88</sup>. Messa alla prova da una difficile identità, la pedagogia è chiamata a sostenere il soggetto nella costruzione di un io flessibile, fedele a se stesso, ma, nel con-

<sup>85</sup> «In tema di identità/alterità ci troviamo pur sempre in una situazione di 'bifido', tale che la solidarietà può anche tramutarsi in fagocitazione, la tolleranza in rifiuto, il rispetto in allontanamento, il riconoscimento in separazione» (REMOTTI, *Contro l'identità...*, p. 102).

<sup>86</sup> Todorov ritorna nell'atteggiamento di Colombo verso gli indiani l'archetipo del comportamento occidentale ancor oggi operante, fondato sul pregiudizio identitario. Colombo pensa agli indiani «come a degli esseri umani completi, con gli stessi diritti che spettano a lui; ma in tal caso non li vede come eguali, bensì come identici, e questo tipo di comportamento sfocia nell'assimilazionismo, nella proiezione dei propri valori sugli altri. Oppure parte dalla differenza; ma questa viene immediatamente tradotta in termini di superiorità [...]»: si nega l'esistenza di una sostanza umana realmente altra, che possa non consistere semplicemente in un grado inferiore, e imperfetto, di ciò che noi siamo. Queste due elementari figure dell'alterità si fondano entrambe sull'egocentrismo, sull'identificazione dei propri valori con i valori in generale, del proprio io con l'universo: sulla convinzione che il mondo è uno» (TODOROV, *La conquista dell'America...*, p. 51).

<sup>87</sup> «Il dialogo esige, in entrambi gli interlocutori [...] la docilità vicendevole e la volontà di migliorarsi con l'aiuto dell'altro, nella segreta consapevolezza che il Vero e il Bene trascendono ogni soggetto umano e si perseguono nello scambio da persona a persona» (P. ROSSANO, *Dialogo con le culture*, in AA.VV., *Cristianesimo e cultura*, Vita e Pensiero, Milano 1976, p. 112).

<sup>88</sup> LIOTTI, *La dimensione interpersonale della coscienza...*, p. 146.

tempo, capace di riconoscere il valore formativo e vitale dell'alterità. La pedagogia interculturale, guardando a una progettualità educativa che tenti di sostenere la realizzazione della persona nelle sue potenzialità, privilegia un modello identitario disponibile alle contaminazioni e ai mescolamenti proprio in forza dell'essere autenticamente se stessi. Vivere nell'autenticità significa infatti aprire la propria identità all'alterità, quindi alla differenza. «Affermando che l'autenticità è l'interpretazione dell'identità nella differenza, ci si riferisce ad una autenticità della condizione umana vissuta intensamente, in fedeltà a ciò che, a tale condizione, è più proprio. [...] Vivere l'autentico nella differenza, interpretare l'identità nella differenza, essere cioè autentici, non è uno *status* conseguito una volta per sempre, è un gesto interiore e pratico che non si esaurisce nella consapevolezza, ma richiede una fedeltà sempre rinnovabile e quindi un'esposizione all'infedeltà sempre possibile»<sup>89</sup>.

#### 4. *La pedagogia interculturale in dialogo con l'antropologia culturale*

La riflessione pedagogica, sollecitata dalle suggestioni proprie di un tempo in cui l'incontro di civiltà e di individui paiono riecheggiare situazioni già vissute dall'uomo<sup>90</sup>, tesa alla ricerca di nuove risposte circa l'educabilità dell'essere umano, sulla scorta del principio epistemologico del dialogo interdisciplinare, si rivolge, oggi giorno, a un nuovo interlocutore: l'antropologia culturale. Com'è noto, quest'ultima nasce come disciplina scientifica per tentare di spiegare la diversità delle manifestazioni culturali umane, senza perdere di vista il principio dell'unità della specie. Alla ricerca di un'elaborazione teorica in grado di conciliare particolarità e universalità umane, il sapere 'della differenza culturale e della ricorrenza'<sup>91</sup> ha abbracciato diverse ipotesi e ha convissuto con antinomie e dilemmi etici.

Con l'andare oltre la nozione rinascimentale di cultura, intesa come sapere esclusivo proprio di una ristretta cerchia di persone, l'antropologia nei suoi studi ottocenteschi dà del concetto la seguente definizione: «La cultura, o civiltà, intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità o abitudine acquisita dall'uomo

<sup>89</sup> RUCOBELLO, *Autenticità nella differenza...*, pp. 25-26.

<sup>90</sup> Cfr. M. LAENG, *Identità e contraddizioni d'Europa*, Ed. Studium, Roma 1995, pp. 15-52.

<sup>91</sup> U. FABIETTI, *Sulla comprensione della differenza culturale: il punto di vista dell'antropologia*, in POLETTI (a cura di), *L'educazione interculturale...*, p. 5.