

Per una pedagogia dell'“intercultura”

Franco Cambi

Alla ricerca dei “fondamentali”: definire l'ontologia

L'ontologia è stata a lungo la parte più generale della metafisica. La scienza dell'essere in generale. Posta prima di quelli speciali: Dio, Mondo, Anima. Un sapere, quindi, del “fondamento” del reale. Già in Aristotele e nella sua indagine sui “principi primi” (che stanno oltre la fisica: meta-fisici, appunto) essa è pienamente definita. E con tale profilo rimarrà fino a Kant che ne decostruirà la struttura e il significato, demolendola. Ma riconoscendole anche un valore come istanza morale, come “bisogno umano” non-scientifico. Come ontologia poi creò nel corso della sua storia molti equivoci: come la prova ontologica dell'esistenza di Dio fissata da S. Anselmo d'Aosta e ripresa poi dal razionalismo moderno da Cartesio in poi. Anch'essa “distrutta” da Kant. Dopo Kant la metafisica non muore. Si fa post-critica. Con Fichte, con Hegel, con Schopenhauer, con Herbart e perfino, si è detto, con Comte (che, sì, la nega, ma anche la ripropone metafisicizzando la Scienza, dogmaticamente intesa). Ma tra Otto e Novecento è stato Husserl a rilanciare l'ontologia in modo empiristico-critico e connettendola ai saperi e alle “forme di esperienza” che essi tematizzano: come “ontologia regionale”, sviluppata in *Idee II*. Dopo Husserl fu ripresa da Hartmann, da Scheler e anche dalla scuola di Banfi in Italia. Da Preti in particolare. Per trovare poi applicazioni nel marxismo (con Lukàcs e l'“ontologia sociale”) e nella filosofia analitica, come avviene in Strawson, Searle e altri, intendendola come ostensione degli “oggetti” che costituiscono il mondo che conosciamo e viviamo. Oggi poi è ritornata centrale, ad esempio nella riflessione “realistica” di Ferraris, a cui dobbiamo tanto una *Storia dell'ontologia* (uscita da Bompiani nel 2008) quanto la tematizzazione dell'ontologia di oggetti specifici, tipo il telefonino (*Dove sei? Ontologia del telefonino*, uscita sempre da Bompiani nel 2005). Ancora un'ontologia regionale, sulla scia di Husserl, anche se filtrata dall'analisi linguistica del neoempirismo logico.

Forse proprio Preti, in un suo testo del 1957, *L'ontologia della regione “natura” nella fisica newtoniana*, sottolinea con precisione l'identità di questa ontologia regionale, legata ai saperi, ma anche a un'analisi trascendentale delle loro strutture portanti. Ogni “regione” del reale è “organizzata da un insieme di strutture a priori che costituiscono l'esplicitazione delle essenze costitutive della nozione unificante” (Preti, 1976.I, p. 413). Qui l'ontologia è critica e non

metafisica, ma utile e necessaria, poiché svolge una “funzione sistematica” dentro “determinati universi di discorso”, fissando “determinati simboli (concetti, nozioni)” in quell’ “universo di discorso”. Certo che poi tale riflessione fondativa ha carattere storico, sempre. È relativa ai saperi del tempo e non è mai *für ewig*.

Non solo: l’“ontologia è sempre in qualche modo formale”. Regola i contenuti delle varie scienze, non li costituisce. Fissa strutture regolative. E con esse orienta e guida la ricerca in quel settore di scienza e di esperienza. Così come avvenne in Newton per la nozione “natura”. Che nella sua struttura formale vale ancora oggi: è un presupposto di base della stessa ricerca attuale. Ma qui il discorso di Preti ci interessa meno. Fondamentali restano le prime pagine del suo saggio, che richiamano statuto, funzione e attualità dell’“ontologia regionale”, necessaria ad ogni sapere per comprendersi e gestirsi criticamente. Per possedersi nella sua interezza. E ciò vale per tutti i saperi: da quelli naturali a quelli umano-sociali, a quelli empirico-quotidiani (pragmatici: ma sono anch’essi saperi). Vale anche per la pedagogia.

Questioni di metodo

Anche la pedagogia, da tempo, si è posta il problema della propria ontologia, come struttura portante (o “reggente”) e come “essenza” regolativa, da possedere per tutelare criticamente quel sapere complesso e tensionale al proprio interno, “selvaggio” ebbe a dire qualcuno (che era Gentile). L’ontologia pedagogica è oggi variamente coltivata: per vie metafisiche tradizionali, connesse a filosofie pre o post-critiche (tomismo, spiritualismo, personalismo); per via trascendentalistica, alla Bertin, dentro un problematicismo che fissa nuclei e senso dell’agire/pensare educativo; per via fenomenologica, per via post-analitica, per via ermeneutica, per via teorico-critica alla francofortese. Sotto ogni prospettiva ci si chiede: qual è l’ente della pedagogia? Sì, è l’uomo, ma visto come? Nel suo umanizzarsi (farsi l’“uomo umano” come diceva Heidegger) che è poi un farsi “persona”, ovvero soggetto unico, con un suo mondo e una sua forma interiore, ma nutrita delle esperienze della cultura, e soggetto responsabile di come è e di quello che fa. Un *iter* che dura tutta la vita e che chiamiamo “processo formativo”. A Firenze nel 1993 fu organizzato proprio un convegno che volle fissare di tale categoria reggente del pedagogico le strutture e la fenomenologia sociale, soprattutto. E fu anche quella un’occasione per ripensare proprio l’ontologia pedagogica.

Tale “ente” è un processo. Che è un prender-forma, da parte di un io, e quindi formativo e autoformativo insieme. Processo che si sviluppa tra io e ambiente. Che dall’io si lega e si radica nella realtà sociale: nell’oggettività. Così anche quel processo si istituzionalizza (tra famiglia, scuola, lavoro, società civile, stato), ma ritorna sempre all’io e lo regola secondo il principio della cura-di-sé. In questa dialettica soggetto/oggetto si dipana l’orizzonte e il senso del “processo formativo”.

Sì, tutto giusto, ma tale processo attiva anche sotto-processi (nelle diverse fasi della vita; nei fronti interni della persona – mente, cuore, mano, diceva Pestalozzi –; in quelli della società, sia intesa come relazione con... sia come istituzioni). Per ogni sotto-processo c'è una ontologia sub-regionale, utile sempre e proprio in rapporto a quei saperi specifici che gestiscono quei sotto-processi. Detto altrimenti: il processo formativo applica la propria ontologia su molti fronti e lì la ri-definisce, l'articola, la specializza. Ma sempre assegnandole lo stesso ruolo: e critico e regolativo.

Ciò accade e deve accadere, oggi, anche in una delle frontiere sì più nuove ma più urgenti al tempo stesso della pedagogia, in quanto in essa emergenti in ragione di un radicale mutamento storico(e culturale): quella dell'intercultura.

La mappa categoriale: dodici categorie per l'intercultura

Cos'è l'intercultura? Come si “declina” pedagogicamente? Con quali categorie? Anche qui proprio l'ontologia ci aiuta a dare una risposta. Teorica? Solo teorica? Forse, ma qui la pratica non può che legarsi alla teoria, poiché è pratica sociale/psicologica/istituzionale nuova. Anzi: deve nutrirsi di teoria in modo prioritario, per agire pensando il nuovo che emerge e pensandolo e interpretandolo e non affrontandolo “alla cieca” (con pregiudizi etc.).

L'intercultura è il compito che ci sta davanti nella società multiculturale quale è quella attuale e quale sarà sempre di più nella Globalizzazione che stiamo vivendo e che riguarda mercati, società, regole di convivenza, nuove mentalità. L'intercultura è, appunto, inter-cultura: rapporto integrato (paritario e dialogico) tra le culture, accolte nella loro differenza e poste a confronto in un agire comune che si regola sull'incontro e sul dialogo. Un compito complesso e difficile. Una sfida. Che si lega a quelle (cognitive e etiche, poi anche sociali e politiche) della complessità e della differenza, delle quali è una sintesi specifica e una variante determinata, in quanto le incorpora ma anche le oltrepassa collocandosi su un piano più strettamente sociale. Ma lì si colloca in modo giusto se nutrita di buona teoria e di buone pratiche, che proprio una “pedagogia dell'intercultura” può produrre. La quale a sua volta si sostiene e si consolida se si pensa attraverso la propria ontologia. Sì, un'ontologia dell'intercultura in chiave pedagogica è possibile (e utilissima) se partiamo dal processo formativo che le è proprio. Così possiamo fissarla. Possiamo legittimarla. Possiamo farla agire come regolativa nella varietà dei processi operativi che vengono a comporla come “pedagogia”.

Lì le categorie-chiave (o “reggenti”) sono una *rete*: un insieme organico e un fascio di relazioni reciproche e integrate. Una rete forse di dodici categorie. Forse: sì perché le definiamo dal “qui e ora”, in relazione a un processo in costante crescita e sviluppo e anche sviluppo conflittuale. Oggi, però, tenendo ferma questa rete possiamo regolare e regolamentare (e non sono la stessa cosa) il pensare e l'agire in senso inter-culturale. Vediamo le categorie e poi le loro relazioni reciproche.

Ecco le categorie che alla luce della ricca riflessione internazionale sull'intercultura (e filosofica e psicologica e sociologica e antropologica e pedagogica, ma anche politica e storica) ormai complessa e sofisticata, ci appaiono costitutive ontologicamente e atte a ben definire quell'oggetto-processo-complesso/conflittuale che è l'inter-cultura.

Elenchiamole per poi definirle un po' nel loro significato specifico.

1. Cultura. 2. Alterità/Differenza. 3. Pluralismo. 4. Incontro. 5. Tolleranza. 6. Accoglienza. 7. Dialogo/Integrazione. 8. Diritti. 9. Soggetto. 10. Etica. 11. Comunità/Agorà. 12. *Métissage*.

Ogni CULTURA è fatta di credenze, pratiche sociali, riti, valori che determinano una "forma di vita". Organica. Con forte identità. Che crea appartenenza. Anche se non è mai impermeabile. Ma ha valore. È valore. E come tale va riconosciuta. E qui è l'antropologia culturale che ci fa da maestra.

Le varie culture si incardinano sulla DIFFERENZA: è principio di riconoscimento e di valorizzazione. Perché manifesta e tutela la varietà dell'umano, delle sue forme e reclama rispetto, attenzione, considerazione. Sempre. E proprio perché ci insegna la ricchezza stessa dell'uomo come genere. Così l'alterità va accolta nella società e nella cultura che accoglie, *in primis*.

Da qui il PLURALISMO come regola sociale, ma anche teorica, legata alle varie visioni-del-mondo e alla loro assunzione come *partner* legittimi in un medesimo spazio. Pluralismo che è laicità: riconoscimento attivo di tutte le differenze, senza gerarchie, che partono sempre da pregiudizi.

Dalla compresenza delle differenze emerge l'INCONTRO: che non può non avvenire e che deve avvenire. Deve farsi a sua volta spazio (mentale e fisico) in cui le differenze sono vicine, si conoscono, interagiscono. Che va reso e interiore (personale) e istituzionale (nelle diverse agenzie sociali: scuola, fabbrica, quartiere etc.).

A livello interiore e poi anche sociale l'incontro reclama TOLLERANZA che vale rispetto e comprensione, riconoscimento di libertà dentro la legge e mai atteggiamento di superiorità o di concessione. No: tolleranza è rispetto e libertà. E c'è su tale categoria una tradizione riflessiva lunghissima: da Erasmo a Voltaire, a Walzer.

L'incontro vissuto nella tolleranza produce ACCOGLIENZA che è, insieme, pratica sociale e *forma mentis*. Dalla disposizione interiore (di vicinanza e di stare-in-comunità con altri riconosciuti "come me" nel loro intimo) passa alle pratiche socio-politiche vissute anch'esse in comune. Che "affratellano".

In questa condizione sociale e interiore insieme prende corpo il DIALOGO, che è confronto e intesa, anche conflitto, ma che lì si smussa e si "risolve" (o fissa i presupposti per risolversi). Il dialogo è processo dialettico, tensionale, carico di negazioni, ma che tiene fermo lo stare faccia-a-faccia, il guardarsi in volto e, quindi, il tendere a superare differenze e conflitti e dare corpo, invece, a integrazione, che non è assimilazione bensì co-abitazione dove l'essere-insieme è il valore-guida.

Certo nell'integrare e per integrare bisogna riconoscere DIRITTI. Diritti qui e ora per rendere efficace l'incontro, la tolleranza, il dialogo e la stessa

integrazione attiva. Diritti di dignità legati al vissuto anche quotidiano, Diritti di equità. Diritti di libertà. Diritti che rendono possibile un integrare alla pari e che creano cittadinanza. Sì, ma anche diritti più generali, come i diritti umani che devono far da cardine agli stessi diritti di cittadinanza. E qui un lavoro fine tra giurisprudenza e socio-pedagogia risulta essenziale per rendere tali diritti regolativi per chi accoglie e prioritari per chi viene accolto. Ma proprio da tale coscienza-di-diritti può crearsi una vera società interculturale, che accomuna le differenze e le rende interattive e produttive.

Tale complessa rivoluzione in marcia (quella dell'interculturale) ha bisogno di SOGGETTI nuovi, di un'ETICA nuova, di una nuova AGORA'. Quanto al soggetto va formato nell'apertura, nell'incontro, nel dialogo, va orientato al valore dell'alterità e alla sua scoperta, va regolato sulla comunicazione empatica quanto al suo essere sociale. Tutto ciò reclama una de-costruzione dei pregiudizi e di una assimilazione di un modello problematico del sé, a cui però psicologia, psicoanalisi, pedagogia stanno da tempo lavorando per renderlo possibile, anche con lavoro fine di cura-di-sé, che si fa dispositivo *lifelong*. Anche l'etica deve innovarsi intorno a tre principi, oltre a quello della responsabilità: quello della comunicazione, quello del dialogo, quello della solidarietà/convivialità. Un'etica più sociale e più pubblica. Che legge l'agire del soggetto oltre la dimensione stretta dell'io e lega l'io-all'-altro, poiché ogni io è sempre già nel suo interiore un altro, in quanto ha bisogno dell'altro, come prova lo statuto primario della sua cultura (il linguaggio) e che tutta la innerva. E la società deve farsi più comunità e *agorà*: luogo d'incontro, del discutere insieme, del decidere per tutti (nell'ottica del “tutti” che Rousseau chiamerà “volontà generale”) e del sentirsi legati da vincoli comuni, perché insieme decisi e interiorizzati. Oggi poi questa *agorà* si è fatta, sì, anche più complessa ma resta come orizzonte di riferimento: è locale; è nazionale/internazionale; è mondiale e planetaria. Ma a tutti e tre i livelli deve essere *agorà*.

Da questa rete di principi/categorie/atteggiamenti si costruisce l'interculturale che a sua volta è sfidata da un'ulteriorità che essa produce e che le sta oltre come suo stesso punto di fuga: il *MÉTISSAGE*. La *Krasis* delle culture. L'avvento possibile di una neo-cultura sincretica e meticcica. Il che turba alcuni (o molti che siano), ma che è “nelle cose”. Tale sarà il volto del nostro futuro culturale. Che noi oggi non vediamo *in toto*, ma che immaginiamo. Che è sì in marcia ma col quale non possiamo e dobbiamo direttamente misurarci. Purtroppo esso è il senso e l'effetto dell'interculturale. E se l'interculturale è un valore (e non solo una necessità storica) tale sarà a suo tempo anche il *métissage*. Tra l'altro come la stessa storia della cultura ben ci insegna. Si pensi alla Roma imperiale. Si pensi alla cattolicità del cristianesimo. E sono due esempi carichi di insegnamenti, sia positivi sia negativi. Ma che ci aiutano a capire e gestire il nostro stesso attuale *métissage* in cammino.

Per concludere

L'ontologia dell'intercultura è un'ontologia complessa: a rete. Come tale va fissata nei suoi fattori e nel loro intreccio scalare e reciproco/ integrato. Come si è cercato di fare un po' in questi appunti sommari. Ci siamo riusciti? Forse no. Ma si è indicata una via. Il che è sempre utile. E utile proprio per dar corpo e anima a quella "pedagogia dell'intercultura" che si sta sviluppando e che deve essere il regolatore teorico dell'inter-cultura e come modello riflessivo e come modello operativo. Tenendola viva nella sua tensione di compito e storico e culturale appunto. Pedagogia di un settore-chiave dell'esperienza educativa attuale, che è in cammino da alcuni decenni e che ci offre una serie di materiali interpretativi. E tutti questi proprio a partire dall'"ente" complesso che li regola e li anima possono uscire meglio, assai meglio, illuminati.

Bibliografia

- L. Anolli, *La mente interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2006
 K. O. Apel, *Etica della comunicazione*, Milano, Jaca Book, 2006
 A. N. Balslev, R. Rorty, *Noi e loro*, Milano, Il Saggiatore, 2001
 M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro*, Roma, Meltemi, 1995
 F. Cambi, *La sfida della differenza*, Bologna, Clueb, 1987
 F. Cambi, *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001
 F. Cambi, *Incontro e dialogo*, Roma, Carocci, 2006
 G. Campani (a cura di), *La rosa e lo specchio*, Napoli, Ipermedium, 1996
 M. Ferraris, *Storia dell'ontologia*, Milano, Bompiani, 2008
 E. Giambalvo (a cura di), *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione multiculturale*, Palermo, Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 1997
 H. Jonas, *Il principio responsabilità*, Torino, Einaudi, 1990
 C. Lévi-Strauss, *Lo sguardo da lontano*, Torino, Einaudi, 1984
 A. Nanni, *Educare alla convivialità*, Bologna, EMI, 1994
 F. Pinto Minerva (a cura di), *Le parole dell'intercultura*, Bari, Marco Adda, 1996
 A. Portera (a cura di), *Pedagogie interculturali in Italia e in Europa*, Milano, Vita e Pensiero, 2003
 M. Ricca, *Culture interdette*, Torino, Bollati Boringhieri, 2013
 C. Silva, *Educazione interculturale: modelli e percorsi*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2002
 G. Preti, *Saggi filosofici. I*, Firenze, La Nuova Italia, 1976
 G. Tassinari (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carocci, 2002
 M. Walzer, *Sulla tolleranza*, Roma-Bari, Laterza, 2000
 D. Zoletto, *Dall'intercultura ai processi eterogenei*, Milano, Franco Angeli, 2012