

*A mia madre*

## *Introduzione*

Una delle caratteristiche peculiari del nostro secolo risulta essere la presenza simultanea su di uno stesso Stato nazionale di una pluralità di culture le quali, a volte entrano, in conflitto. Il modo tradizionale di pensare la cultura come entità appartenente a precisi gruppi di individui stanziati in luoghi circoscritti appare superato. I grandi flussi migratori dal sud al nord, dall'est verso l'ovest del mondo, la dimensione globale delle informazioni e la possibilità di comunicare in tempo reale con ogni parte del pianeta, di fatto impongono una revisione della definizione "classica" di cultura. Come realizzare una pacifica convivenza tra sistemi valoriali, a volte apparentemente, confliggenti? Questa domanda interpella nel medesimo tempo sia la dimensione politica che quella educativa. Per quanto afferisce a quest'ultimo ambito, la posta in gioco non riguarda semplicemente la creazione di una pedagogia per gli immigrati, quanto piuttosto la costituzione di stili educativi che permettano di superare la rigida fissazione di identità belligeranti fra di loro, al fine di costituire uno spazio esistenziale in cui possa trovare posto anche lo sguardo dello straniero.

In Europa milioni di donne e uomini sono pervasi da una nuova paura che si manifesta come il rischio imminente che il mondo perda la sua forma conosciuta. Siamo di fronte ad un nuovo timore costruito artificialmente, frutto di un discorso culturale che individua nel diverso l'origine del disordine e del caos. Sono due le parole che stanno diventando, con sempre maggiore evidenza, le bandiere di un nuovo linguaggio: "sicurezza" e "radici". Questi due semplici termini evocano un complesso di emozioni, stati d'animo, paure, che agendo sul corpo vivo della popolazione generano una vera e propria ideologia che spinge ogni comunità a chiudersi in un ripiegamento difensivo e violento entro i confini dell'identità nazionale. Ogni comunità culturale si sente assediata da una nuova onda barbarica che minaccia di devastare la tradizione, lo stile di vita, l'identità culturale della nazione. Ne consegue un'azione politica del tutto inedita che agisce in una doppia direzione: per un verso si cerca di espellere nel minor

tempo possibile chi è entrato all'interno della città, e per altro verso si erigono muri artificiali invalicabili nelle coscienze di ognuno. Si diffonde, pertanto, il sentimento di un'identità localistica rabbiosa, etnica, fino a sperimentare come quest'ultimo termine sostituisca, nelle sue funzioni tragiche, il termine razza. La paura da astratta si fa sempre più concreta, minaccia i nostri beni materiali, i nostri luoghi culturali. Le nostre piazze, non a caso, vengono sempre percepite sempre meno sicure rispetto ad un tempo.

Siamo di fronte, pertanto, a una nuova forma di razzismo profondamente diversa da quella che ha pervaso l'Europa nel Novecento. I nuovi razzismi non predicano più la superiorità biologica di una razza sulle altre, la dimensione della differenza biologica viene accantonata in favore di un forte relativismo culturale, che dipinge le culture come entità assolutamente differenti e inconciliabili fra di loro. Questo razzismo, non più basato su concezioni "scientifiche", si struttura secondo una linea socio-identitaria che tende ad espellere dal tessuto sociale ogni forma di diversità. Questa forma di razzismo culturale si manifesta sia a livello individuale, caratterizzandosi con comportamenti ispirati a forti pregiudizi, sia a livello sociale, strutturandosi in espressioni culturali di stampo marcatamente etnocentrico.

I modelli abituali di convivenza, come ad esempio il *melting-pot* e la tolleranza di matrice illuminista, sono entrati ben presto in crisi sotto la spinta delle società multiculturali, e qualsiasi tentativo di innovarli – come ad esempio il riconoscimento di una forma di cittadinanza per i migranti – suscita il pregiudizio e il rifiuto. In altre parole, il solo tentativo di estendere diritti e doveri ai "diversi" genera ansia e spaesamento. Il nemico, il diverso, non viene percepito come unico, non ha un nome ed un cognome, conseguentemente, per meglio riconoscerlo, occorre fornirgli un'identità, una singolarità familiare, nota, ovvia, entro un perimetro identitario da noi costruito. In questo senso vanno letti i neologismi come: extracomunitario, *vù cumprà*, rom. Nelle nostre società post-moderne risulta possibile sperimentare come la forma del vivere sociale sia percepita come una strana struttura di entropia sociale. Le risposte a tali ansie, sociali e politiche, vengono declinate sotto forma di politiche di sicurezza molto restrittive, spesso al limite dell'incostituzionalità.

Alla luce di quanto fin qui espresso sembra possibile affermare che la differenza culturale nella nostra società rappresenti un problema che coinvolge diversi ambiti: il sociale, l'etico, il politico, ma soprattutto il pedagogico. La proliferazione delle differenze e la loro interazione sembra essere la questione filosofica ed educativa centrale per la nostra società. Il dibattito scientifico inerente al problema della compresenza delle culture è vasto e complesso, tuttavia esso ha partorito fino ad oggi un'unica risposta: il multiculturalismo. Questa teoria si è rivelata, alla prova dei fatti, del tutto inadeguata. Tale termine risulta essere la semplice trascrizione oggettiva di una realtà di fatto, cioè la compresenza, su di uno stesso territorio, di popoli diversi per etnia, lingua e cultura. Esso in sé si limita a registrare una condizione socio politica oggi largamente diffusa. Diversamente, il termine intercultura rimanda all'idea di un progetto più che una semplice descrizione socio-politica di un fenomeno storico, in quanto essa presuppone la creazione di strumenti, occasioni, forme in cui sia possibile una buona e civile convivenza umana. Non a caso lo stesso prefisso *inter*, oltre a ricordare che sono gli uomini a incontrarsi e non le culture, mette in luce la dimensione fondativa del concetto di reciprocità dell'incontro. Allora, se il termine multiculturalismo si limita a rappresentare una condizione oggettiva, che può dare luogo a conflitti e a scontri, il concetto di intercultura rappresenta la risposta educativa al rischio della guerra tra le culture.

Sembrerebbe che tale termine sia "abitato" da un autentico *telos* educativo, in quanto esso vuole mettere a punto strategie educative capaci di rendere le nuove generazioni atte a trarre profitto da una situazione multiculturale. Tuttavia occorre precisare che l'intercultura non può rappresentare un farmaco capace di guarire ogni forma di male o problema. La questione posta dalla riflessione interculturale si caratterizza per la costruzione di strumenti logici ed euristici che permettano la comprensione della complessità culturale di questo secolo. L'intercultura, pertanto, non è solo un'emergenza o un compito socio-politico, è, primariamente, l'elaborazione di un sapere e di un agire in buona parte storicamente inediti. L'incontro tra le culture è un'esperienza destabilizzante, tuttavia tale situazione non deve essere letta solo in tono

negativo, bensì può essere pensata come un'occasione formativa capace di attivare processi cognitivi e relazionali in grado di ristrutturare non solo la propria identità ma anche il quadro valoriale di riferimento. La presenza dell'altro comincia accanto a me, l'esperienza avviene quotidianamente: sul posto di lavoro, nelle associazioni, nel commercio, nello studio, ma soprattutto nel tessuto urbano della città che chiamiamo nostre. Per fuoriuscire dalla "trappola identitaria", che nega il valore etico e formativo dell'alterità, occorre costruire processi di formazione del proprio sé non essenzialistici che privilegino la relazione, il contagio, l'apertura verso il differente. L'intercultura, occorre precisare, non è una pedagogia per stranieri, in quanto essa è da intendersi come un vero e proprio mutamento del paradigma epistemologico della pedagogia in relazione al cambiamento delle coordinate storiche e concettuali del mondo. Essa non si limita ad apportare qualche aggiustamento, non è mossa da un'esigenza compensativa, quanto piuttosto da una logica relazionale che, oltre a proporre una lettura dell'esistente, cerca, in qualche modo, di prefigurarne un orizzonte di senso, utopico se si vuole, più compiuto e complesso.

Il mio lavoro non ha la pretesa di costituirsi come riflessione sistematica ed ultimativa intorno al problema dell'educazione interculturale. Ho cercato, piuttosto, di individuare delle intuizioni, dei "percorsi" pedagogici, al fine di chiarificare alcuni degli snodi concettuali inerenti al problema educativo all'interno di un contesto interculturale. La scelta di trattare due dei molti temi legati alla problematica interculturale, come il riconoscimento e l'identità, nasce dal convincimento che alcuni dei conflitti sociali, etici e politici tipici delle società multiculturali possano essere interpretati alla luce delle due categorie espresse. In altre parole, ritengo che tali concetti siano utili sia per comprendere il contesto etico-sociale tipico dei nostri tempi, che per costituire un possibile paradigma educativo.

La riflessione pedagogica qui espressa si articola in un costante dialogo con il pensiero di Paul Ricœur. Ritengo che, sebbene il filosofo francese non abbia mai elaborato un'organica riflessione intorno alle problematiche educative, sia possibile rintracciare all'interno della sua produzione alcuni riferimenti capaci di fungere da

snodi concettuali a partire dai quali costituire dei percorsi autenticamente pedagogici. Per tali ragioni non è stata presa in considerazione l'intera produzione del pensatore francese ma solo alcune opere, come *Sé come un altro* e *Percorsi del riconoscimento*, a partire dai quali risulta possibile individuare un autentico implicito pedagogico.

I primi capitoli del presente lavoro hanno come scopo quello di costituire una prima ricognizione empirica del problema. Tale indagine ha lo scopo di costituire un'esplorazione socio-culturale dei problemi connessi al fenomeno del multiculturalismo. Al fine di avere un quadro sinottico il più possibile problematizzante si è cercato di far interagire tra di loro le riflessioni sociologiche, antropologiche e psicologiche inerenti al problema preso in esame. Gli studi sociologici mostrano come gli individui si autopercepiscano come abitanti di una città posta sotto assedio da persone provenienti da culture diverse. Tale credenza genera una forte paura nei confronti della diversità culturale, in quanto essa viene interpretata come una forza capace di disgregare e di corrodere l'unicità della cultura nazionale. Ciò comporta la riemersione di comportamenti e di meccanismi psico-sociali arcaici e tendenzialmente xenofobi. Tale fenomeno di metamorfosi della paura interessa anche il concetto d'identità culturale, in quanto essa viene percepita come entità singola, unica, pura, esclusiva, che non deve entrare in contatto con nessuna forma di diversità pena la morte. Tale dimensione psico-sociale viene riprodotta anche nelle aule scolastiche. Infatti la scuola, pur costituendo probabilmente il principale luogo di integrazione fra ragazzi, famiglie straniere ed autoctone, rischia di snaturare questo suo compito e di perpetuare le diseguaglianze già in atto nel tessuto sociale. Non a caso, le indagini socio-educative descrivono i giovani stranieri, anche quelli nati in Italia, come alunni con risultati scolastici inferiori rispetto ai coetanei autoctoni. Ciò è in parte dovuto al clima di antagonismo e di diffidenza che molto spesso i loro coetanei manifestano nei loro confronti. Il timore è che i giovani immigrati, se troppi, possano snaturare le società di arrivo a causa della loro diversità culturale. Anche in questo caso le ricerche mostrano come i ragazzi migranti risultino essere per comportamenti, stili comunicativi e scelte valoriali, nel bene e nel male, molto simili ai loro coetanei italiani. Alla luce di ciò

sembrerebbe che uno dei principali ostacoli al processo d'integrazione sia il mancato riconoscimento interculturale della differenza identitaria.

Il fenomeno delle migrazioni ha da sempre accompagnato la storia dell'uomo, infatti fin dal tempo dell'*homo erectus* erano abituali gli spostamenti di un numero congruo di individui verso zone diverse da quelle d'origine al fine di sopravvivere. Risulta possibile parlare, pertanto, di una sorta di attitudine umana alla migrazione. Tuttavia, tale fenomeno nelle nostre società genera una nuova forma di odio. Non a caso lo straniero viene percepito come colui il quale oggi viene e domani resta. La peculiarità di costui è quella di trovarsi entro una certa spazialità precisa, ma la sua posizione all'interno di essa è determinata dal fatto che egli non le appartiene dal di dentro. Ciò provoca, in coloro i quali invece le appartengono, un sentimento di diffidenza, di sfiducia.

Altro elemento importante che emerge da una prima ricognizione empirica riguarda la dimensione socio-politica del migrante, la quale risulta essere quella di semi-cittadino. Ovvero egli è colui il quale non gode di tutti i diritti e doveri degli stanziali, il suo è uno status politico particolare, separato dal resto della comunità. Dunque, la dimensione esistenziale e sociale del migrante è segnata da una duplice contraddizione: esteriormente la sua sembrerebbe una condizione provvisoria che tuttavia si protrae nel tempo fino a divenire definitiva. Non a caso il rapporto che ogni migrante ha con il tempo è del tutto particolare. Il tempo del proprio progetto di vita è proiettato verso il futuro e non contempla il qui e l'ora. Queste due dimensioni vengono percepite come momenti passeggeri, faticosi, ma che nulla hanno a che fare con la propria identità, che rimane ancorata all'altrove, alla patria da cui si proviene. Quella del migrante è, pertanto, una condizione che non è né provvisoria né permanente, ma che può essere ammessa dalla comunità ospitante solo a patto che essa venga pensata come temporanea e non definitiva. In altre parole, la dimensione dei migranti risulta tollerata solo in quanto essa risulta funzionale al processo di produzione di ricchezza del paese. Essi, quindi, hanno "diritto ad esistere" solo in quanto forza lavoro. Non a caso il permesso di soggiorno che si autorizza all'immigrato è interamente legato al lavoro, unica ragion

d'essere che gli viene riconosciuta. Il migrante esiste nel lavoro e per il lavoro. Egli esiste perché si ha bisogno di lui e finché si ha bisogno di lui. La stessa qualità di uomo è, in questa visione, subordinata alla capacità di fornire lavoro, dipendente dal fatto di essere forza lavoro e non persona: è il lavoro che fa nascere l'uomo-immigrato! In quanto estraneo ed appartenente ad un altro ordine politico, al migrante vengono riconosciuti bisogni sociali limitati: egli non ha bisogno di un buon alloggio è sufficiente un luogo dove riposare; in quanto malato egli deve essere curato ma nel più breve tempo possibile e senza oneri per la società; ai suoi figli viene riconosciuto il diritto all'istruzione che deve essere equiparata al posto sociale che occupa nella comunità.

La condizione dei migranti nel nostro paese, pertanto, si caratterizza per una particolare condizione socio-politica: quella di essere delle *non persone*. Con tale definizione non s'intende negare l'essenza personale di ogni individuo, quanto piuttosto una condizione che è nel medesimo tempo sociale e politica in cui si trovano a vivere tutti i migranti. Si tratta, dunque, di un vero e proprio dispositivo politico-culturale che tende a rimuovere la dimensione personale di ogni straniero per reificarlo. In altre parole, gli stranieri, in virtù di tale dispositivo, continueranno a vivere, ad interagire con gli altri individui, ma la loro esistenza, agli occhi dei nativi, non sarà quella di persone ma di individui infra-personali. Il termine persona denota, in quasi tutte le lingue europee, l'essere uomo come manifestazione individualale, ossia ciò che rende l'individuo unico ed irripetibile. Con tale termine s'intende definire delle caratteristiche irrevocabili, essenziali, dipendenti dalla natura stessa dell'uomo. Esempio di questa condizione infraumana è la dimensione linguistica cui sono consegnati i migranti: ogni straniero viene definito non per quello che egli è ma per ciò che egli non è rispetto alle nostre categorie. In altre parole egli sarà un "extracomunitario", un "clandestino", cioè egli risulta essere definito per ciò che non è: un europeo, un nativo. Da ciò ne consegue, quasi naturalmente, una sorta di opacità sociale, un'invisibilità politica e linguistica che finirà per far scomparire la persona per far posto ad un "qualcosa d'altro".



Dopo aver presentato una prima ricognizione psico-sociale dei principali problemi d'integrazione, il lavoro svolto si sofferma sul metodo d'indagine scelto per condurre i percorsi pedagogici, ossia una pedagogia di stile fenomenologico. Questa scelta trova le sue ragioni in alcuni concetti fondamentali dell'impianto epistemologico della fenomenologia stessa come: l'intersoggettività, l'io inteso come polo di relazioni, il concetto di intenzionalità e quello di vissuto. Occorre precisare che l'uso e il riferimento alle strutture concettuali fenomenologiche non deve essere inteso come una mera trasposizione nell'ambito pedagogico di elementi filosofici. Non si tratta di omologare il processo di ricerca pedagogico alla fenomenologia, quanto piuttosto costituire una riflessione pedagogica di stile fenomenologico. La struttura di una riflessione pedagogica fenomenologicamente intesa ha il vantaggio di caratterizzarsi per essere ad un tempo scienza empirica (deve sempre partire da un'analisi dell'esperienza educativa storicamente determinata), scienza eidetica (deve ricercare delle costanti che la percorrono non nella forma rigida di forme pure, quanto piuttosto come direzioni intenzionali di senso originarie) e pratica (in quanto il compito ultimo della pedagogia deve essere quello di progettare e modificare il futuro dell'umanità).

In questa direzione sono state utilizzate le riflessioni fenomenologiche inerenti alla struttura dell'io, alla sua costituzione intersoggettiva, ma soprattutto alla dimensione intenzionale del vissuto, per costituire le basi teoretiche a partire dalle quali sviluppare un possibile percorso pedagogico interculturale. La raffigurazione dell'io fornita dalla fenomenologia costituisce, già di per sé, un'argomentazione importante, in quanto dimostra come la soggettività non abbia una struttura sostanzialistica, unica, di omogenea pienezza. Essa possiede, piuttosto, una struttura pluriversa e poliedrica, perennemente in "dialogo" con l'alterità. Dunque, lo sguardo fenomenologico mostra come all'interno di ciò che chiamiamo identità personale è possibile ritrovare un "altro" che abita me stesso. Da questo punto di vista l'attenzione verso l'altro, lo straniero o il diverso, non è la risultante di un orientamento politico né di una dote del carattere, ma è una realtà connaturata all'esserci dell'uomo. L'opzione verso l'alterità costituisce, pertanto, una componente strutturale, in quanto la caratteristica fondamentale

dell'intenzionalità dimostra come l'identità si costituisca solo in relazione agli altri. Tuttavia tale dimensione essenziale deve poter diventare una virtù del carattere aristotelicamente intesa.

Il presente lavoro si costituisce come un viaggio che non ha la pretesa di pensarsi né come esaustivo, né come privo di aporie, ma che, proprio in quanto percorso, cerca di delineare una linea di riflessione di pedagogia interculturale che abbia nelle categorie del riconoscimento e dell'identità relazionale le proprie bussole concettuali. Il primo dei due percorsi pedagogici presentati ha come tema il concetto di riconoscimento. Le riflessioni svolte cercano di mettere in evidenza come la struttura del riconoscimento risulti essere fondamentale per disinnescare il mis-conoscimento sociale e politico cui vanno incontro i migranti. Tali riflessioni hanno come perimetro concettuale di riferimento l'opera di Paul Ricœur *Percorsi del riconoscimento*. Il pensatore francese spiega che per il soggetto risulta impossibile riconoscersi immediatamente, possedersi *in toto*, ed a partire da ciò egli si fa promotore di una ermeneutica del sé capace di permettere all'uomo di accedere al proprio sé. Risulta opportuno affermare che l'idea di fondo di tale ermeneutica è quella che l'interpretazione di ogni soggetto parlante, e quindi agente, non può mai avvenire in maniera solipsistica ma sempre in perenne dialogo con l'altro da sé. Dire *sé* non equivale a dire *io*, giacché mentre quest'ultimo termine si installa nella certezza incrollabile del cogito cartesiano – costituendo così il fondamento di un sapere ultimo e certissimo –; il sé si situa, al contrario, all'interno della certezza vulnerabile e necessaria di un riconoscimento da parte dell'altro. L'attestazione di sé, sostiene Ricœur, consiste nella confidenza del poter dire, nel poter riconoscersi come personaggio del racconto che costituisce l'identità narrativa di ciascuno. Ciò implica che l'ipseità è attestata per un verso nella sua radicale differenza con l'identità cosale, e per altro verso nel suo rapporto dialettico con l'alterità. In virtù di ciò è possibile affermare che l'io si costituisce all'interno di una relazione costitutiva con l'alterità, la quale non si sovrappone ad esso, ma si attesta come travaglio interno all'ipseità stessa.

Ogni uomo è consegnato, sin dalla nascita, ad una condizione storica ben determinata in cui egli sperimenta come la propria esistenza sia segnata dal rapporto con gli altri. Tale coinvolgimento risulta essere la dimensione intranscendibile del soggetto umano, in quanto essa costituisce la dimensione ontologicamente originaria dell'uomo, ossia il suo "con essere nel mondo". Ogni esistenza umana è segnata dal desiderio. Ogni individuo non solo desidera qualcosa o qualcuno, ma desidera di essere, desidera di partecipare all'essere. Potremmo definire quest'ultimo come un bisogno fondamentale di ogni individuo, un bisogno essenziale, originario. Con quest'ultima affermazione intendo spiegare che il bisogno di essere riconosciuto rappresenta un bisogno antropologico essenziale, a partire dal quale risulta possibile costatare il processo di autorealizzazione del sé che prende il nome di evento personale. Credo che risulti possibile affermare che la condizione dei migranti riveli come sia in atto un mancato riconoscimento del loro essere persone. Per tale motivo, ritengo, sia fondamentale costituire una riflessione pedagogica che ponga al centro del proprio paradigma il tema concettuale del riconoscimento. Non riconoscere l'altro da me, cioè mis-conoscerlo, come persona implica attuare un processo di reificazione della persona umana. Con tale termine s'intende un'abitudine di pensiero irrigidita che fa sì che gli individui si rapportino agli altri intendendoli come cose in virtù di un comportamento non partecipativo. Per contrastare una tale forma di pensiero risulta necessario promuovere forme di educazione al riconoscimento che permettano lo sviluppo, nelle coscienze, di una vera e propria ragione accogliente, capace di far spazio alle ragioni e alla dimensione esistenziale della diversità, sia essa culturale che non.

Il secondo dei due percorsi pedagogici ha come tema il concetto d'identità. L'identità di ciascuno di noi è uno degli elementi che ci caratterizza, che ci differenzia dagli altri, che segna la nostra peculiarità esistenziale. Tuttavia essa non ha una struttura univoca e immutabile. La personalità ha diverse affiliazioni in virtù della nascita o delle scelte che vengono di volta in volta effettuate nel corso della vita. Considerare una persona all'interno di un'affiliazione unica implica per un verso annullare la dimensione sociale dell'umano, e per altro verso finisce per far ricadere il soggetto stesso all'interno

di un rigido determinismo culturale che trasforma gli uomini da attori culturali in oggetti agiti dalla cultura. Questo è l'errore che viene commesso dal paradigma interpretativo dei sostenitori dello scontro di civiltà.

La riflessione condotta da Paul Ricœur in merito ai processi di costruzione dell'egoità mostra come la medesimezza, sinonimo dell'identità *idem* ed espressione della continuità del carattere, non si contrappone rigidamente all'ipseità, che a sua volta indica l'esistenza nel cuore dell'identità di qualcosa che non permane, ma che muta e si trasforma nel tempo. In altre parole il filosofo francese mostra come la personalità si sviluppi a partire da una complessa e profonda dialettica nella quale coesistono la permanenza nel tempo di un carattere e la sua costante trasformazione. Tale dimensione processuale non si limita allo spazio chiuso dell'io, essa non è un processo del tutto interno all'egoità, in quanto tale processualità coinvolge la figura del diverso, dell'altro da me. L'alter ego non rappresenta semplicisticamente il termine che si oppone al "medesimo", non rappresenta solo distinzione e diversità. L'altro istaura un rapporto molto intimo con il sé che non si limita ad una comparazione tra sé ed altro, configurandosi, invece, come una forma di un'implicanza: "sé in quanto altro". Da questa riflessione risulta possibile trarre una prima conclusione pedagogica. Il sentimento di appartenenza ad un preciso gruppo culturale – ovvero l'identità etnica – risulta essere il frutto di un processo relazionale che si disloca in percorsi di definizione del sé e dei rapporti con l'altro.

Alla luce di quanto espresso fin qui credo sia possibile costituire uno stile educativo che utilizzi le riflessioni condotte dal filosofo francese in merito al concetto d'identità come bussola tematica. Si tratta, cioè, di far vivere all'educando quelle esperienze significative capaci di suscitare in lui non semplicemente la consapevolezza della dimensione non essenziale della propria identità personale e culturale ma anche, e soprattutto, esperienze capaci di far emergere come la dimensione etica, intesa come vita felice e compiuta, non possa realizzarsi se non a partire da un coinvolgimento dell'altro da me. In altre parole, tale prospettiva cerca di costituirsi non come semplice educazione alla tolleranza, tuttavia si tratta di sviluppare la capacità di riconoscersi

come soggetti in relazione le cui deliberazioni etiche non possono che costituirsi se non nel confronto intersoggettivo. Tale azione pedagogica, ritengo, debba avere come obiettivo quello di costituire un'identità personale eticamente autonoma. Quest'ultimo termine deve essere inteso come capacità del singolo di saper gestire i conflitti etico-valoriali, tipici della dimensione multiculturale, non come scontro di assoluti, ma come rivendicazioni culturali. Si tratta, cioè, far sviluppare al singolo la capacità di lettura e di traduzione delle culture.

Alla luce di quanto espresso è possibile affermare che gli individui si costituiscono come persone solo apprendendo a rapportarsi a se stessi dalla prospettiva di un altro che li approva e li incoraggia. Così, ad esempio, nell'esperienza dell'amore è contenuta la possibilità di prendere fiducia in sé stessi, nel riconoscimento giuridico il rispetto di sé, e nella solidarietà l'autostima personale. Ne consegue, pedagogicamente, che una relazione positiva con se stessi e con gli altri, tipica di forme di riconoscimento autentiche, produce una buona autorealizzazione personale. Dunque, la proposta educativa che emerge da un'attenta analisi delle riflessioni ricoeuriane mostra come un'educazione al riconoscimento dell'altro si configuri come una forma di educazione alla responsabilità e alla relazione. In altre parole, essere capaci di riconoscere l'altro come bene in sé può essere paragonato alla capacità di imparare una lingua straniera al punto da percepire la propria lingua come una lingua tra le altre lingue.

Al termine dei due percorsi credo che sia possibile individuare delle direzioni intenzionali di senso per la costruzione di una proposta pedagogica interculturale. La scelta di definire queste linee guida direzioni intenzionali non è casuale. Con questo termine si devono intendere delle direttrici intenzionali dotate di senso teleologico, le quali possono essere considerate come una sorta di coordinate di un ideale piano cartesiano all'interno del quale dislocare il congegno pedagogico di stile interculturale. Tali direzioni assolvono ad un duplice ruolo, da un lato esse svolgono una prima funzione di tipo cognitivo – in quanto consentono di pervenire ad una migliore conoscenza e comprensione dell'esperienza educativa sia nella sua dimensione generale che storica – e secondariamente esse svolgono una funzione metodologico-pratica – in

quanto possono suggerire indicazioni per orientare di volta in volta l'azione educativa rispetto al contesto e agli attori sociali. Esse sono: l'*epoché*, la responsività, la relazione e l'empatia.

Il termine *epoché* deriva dal greco *epechein* e significa sospendere, interrompere, esso indica il movimento del fermarsi, dell'arrestarsi. Dunque, fare *epoché* significa sospendere la validità delle conoscenze già definite per mettere tra parentesi ogni giudizio, ogni presa di posizione critica intorno alla verità, ogni idea di conoscenza obiettiva. Epochizzare implica il farsi trasparente, spogliarsi di sé per disattivare i dispositivi epistemici abituali, i desideri e i pregiudizi comuni. Questa dimensione, che implica il silenzio dei saperi, produce una sorta di depotenziamento del sé. In questo caso non si tratta semplicemente di una sospensione del pregiudizio, quanto piuttosto cercare di comprendere la dimensione personale dell'individuo, il progetto esistenziale di ciascun educando, non con sguardo oggettivo e indagatore. Si tratta, cioè, di impostare un'azione pedagogica che non cerchi di determinare la catena dei sintomi del comportamento "difficile" del ragazzo, quanto piuttosto comprendere il progetto esistenziale generale entro cui il suo comportamento prende il suo significato personale. Detto in altre parole, l'*epoché* fenomenologica permette di osservare la dimensione personale nascosta dietro la barriera della diffidenza facendo affiorare la personale dimensione intenzionale, i propri vissuti significativi, in una parola la propria visione del mondo. Una volta scoperta occorre relazionarsi ad essa, promuovere nuove relazioni significative orientando la coscienza verso la creazione di un nuovo mondo personale.

Per comprendere cosa sia la responsività occorre, in via preliminare, introdurre un concetto: l'estraneo. Il peso, sociale e politico, che viene dato a tale termine è direttamente dipendente dal modo in cui ci rapportiamo con l'altro da me, dalla definizione linguistica che ne diamo, dal modo di riconoscergli un valore etico e una dignità sociale. Dunque, l'estraneo è colui il quale differisce da me per modi di fare, lingua, cultura, scelte valoriali. Spesso l'estraneità è iscritta nella coppia amico/nemico. Tale dimensione concettuale dipinge l'estraneo come il nemico, l'altro che minaccia la

mia esistenza proprio perché portatore di un universo valoriale dissonante dal mio. Occorre uscire da questa logica conflittuale per approdare a stati di pace in cui non siano semplicisticamente negate le differenze, come ad esempio accade per la tolleranza, poiché l'esistenza della differenza interpella il mio agire, mette in questione la nostra stessa forma di vita. L'estraneo giunge a noi a partire da una richiesta estranea. Egli richiede una forma di responsività fenomenologica, la quale non può che iniziare a partire da ciò che ci appare strano, fuori luogo, sorprendente. Tale richiesta ha un duplice significato: per un verso si tratta di un appello rivolto a qualcuno, per altro verso essa è una pretesa che riguarda qualcosa. In altre parole nel momento in cui io recepisco la richiesta dell'estraneo si solleva, nel nostro dialogo, una pretesa che esige qualcosa da me. In tale senso, educare alla responsività implica la fondazione di una particolare logica della risposta, la quale conduce a una particolare forma di razionalità responsiva che scaturisce dal rispondere medesimo. Ogni richiesta che proviene dall'estraneo fa vacillare le nostre convinzioni, il nostro universo di senso, e apre un gap tra noi e lui che deve e può essere colmato. Tale atto non può che essere la parola creativa e non la sterile riproduzione dei codici precedenti, già per altro entrati in crisi dalla presenza stessa dell'estraneo.

Affermare che la relazione sia una direzione intenzionale originaria potrebbe apparire scontato poiché qualsiasi azione educativa, analizzata anche a posteriori, dimostra come la struttura della relazione non possa mai essere misconosciuta. Un'analisi anche sommaria mostra come l'azione educativa, in quanto azione umana, sia fondata sulla relazione. Tuttavia ciò che non si è messo in evidenza abbastanza è che la conoscenza risulta costituita da un insieme di vissuti intenzionali in cui la relazione è presente in maniera duplice: per un verso come legame soggetto-oggetto, per altro verso come legame tra i vissuti stessi. In altre parole l'esperienza profonda della conoscenza umana dimostra come i vissuti siano sempre collegati tra di essi in una dimensione strutturante. Ne consegue che l'esperienza relazionale è sempre collocata in una situazione: ogni suo momento risulta collegato ad altri momenti precedenti in quanto da essi è nato e si è sviluppato; per altro verso ogni momento esperienziale è legato anche

con i momenti successivi in quanto dirigendosi verso essi li orienta. Nessun io può davvero percepirsi in un'assolutezza solipsistica poiché ogni io esiste in virtù di una condizione originaria di co-presenza, di accoppiamento originario con l'alter ego. Questa dualità originaria, in cui posso esperire l'altro in rapporto con me, non è basata su di un'uguaglianza ma su di una differenziazione concepita come analogia esistenziale. Il termine relazione, pertanto, ha un significato plurale. Essa attiene ad un particolare discorsività chiasmatica tanto da poter parlare di un autentico pensare relazionistico che individua nella relazione intersoggettiva la matrice fondante dell'essere nel mondo del singolo. L'altro, all'interno di questa riflessione, funge da mezzo e da fine del processo formativo, poiché egli stesso si fa proposta educativa. L'altro che c'è in me può essere disvelato nel rapporto relazionale con l'educatore (o anche nel rapporto interculturale) giacché egli dice di me, contribuisce a dar forma a quello che sono. Tuttavia, questo processo non può darsi se non nell'unica forma che il soggetto ha a disposizione: la relazione. Il soggetto relazionato, consapevole del vincolo che lo lega all'alterità, è chiamato ad educarsi a quel vincolo e a quella precarietà per non permanere nel caos e nella contraddizione. La proposta educativa descritta da questa direzione di senso implica, innanzitutto, educarsi al sentire e al vedere insieme, educarsi alla compostibilità dei dissonanti, senza che le differenze originarie vengano soppresse nell'uguaglianza identificante.

Ultima direzione intenzionale di senso qui presentata è quella relativa all'empatia. Questo concetto è spesso frainteso, poiché frequentemente, nel senso comune, con il termine empatia s'intende la capacità di "mettersi nei panni degli altri". In via preliminare occorre specificare che tale disposizione psicologica ha una struttura complessa che investe l'intera dimensione psichica dell'individuo. Con il concetto di empatia si deve intendere, pertanto, un processo psicologico che tende a cercare di comprendere, attraverso una sintesi emotiva, i vissuti esperiti da un altro soggetto. Pertanto, l'empatia è una forma di conoscenza particolare in quanto risulta possibile percepire l'altro in virtù di una forma di analogia esistenziale: riconosco l'altro da me poiché questi possiede un corpo analogo al mio. Questa forma di riconoscimento è una



dimensione ante-predicativa che precede qualsiasi attività di costruzione cognitiva. L'empatia, allora, permette la costituzione di una dimensione intersoggettiva in virtù di un processo non intellettuale, giacché il riconoscimento dell'altro come altro individuo analogo avviene su basi psichiche ed emotive. Si tratta, pertanto, di una forma di riconoscimento che potremmo definire legato alla dimensione "del senza prezzo", cioè una forma di attività sottratta a qualsiasi logica economicistica tipica del nostro periodo storico. Pensare l'empatia come una virtù educativa permette di costruire con l'altro, grazie ad un processo di co-significazione, un universo, un repertorio di senso condiviso. In tale senso l'empatia può essere considerata virtù dianoetica ed etica e per tale motivo pedagogica. In altre parole, proprio la virtù pedagogica dell'empatia permette di aiutare l'individuo a sviluppare, interiorizzare, elaborare il proprio progetto di vita. Ciò risulta possibile in quanto l'empatia permette la comprensione dell'altro non come funzione strumentale di un meccanismo di controllo sociale, ossia la riduzione del migrante a non-persona. Essa, al contrario, realizza la cognizione dell'altro come universo personale irriducibile a qualsiasi forma di cultura o processo economico. È possibile parlare, pertanto, di un'istanza etica presente all'interno dell'essenza stessa del fenomeno empatico.

Un ringraziamento particolare va al Prof. Antonio Bellingreri che mi ha guidato e sostenuto durante tutte le fasi dell'elaborazione e della stesura di questo lavoro. I suoi consigli, le sue indicazioni, le sue critiche, mi hanno comunicato la passione per la ricerca pedagogica condotta con serietà e rigore.

Ringrazio anche la Prof.ssa Marisa Marino che mi ha aiutato a mettere alla prova le mie idee ampliando le mie prospettive di studio.

Un ulteriore ringraziamento va a tutte quelle le persone che nel corso delle discussioni mi hanno aiutato a precisare e a portare avanti con entusiasmo questo progetto di ricerca. In particolare ringrazio: Alida Messina, Alice Pugliese, Piero Maltese, Dario Furnari, Dario Librizzi, Gisella D'Addelfio, Mirella Fedele, Rosanna Ficarra, Maurizio Madonia, Giuseppe Burgio, e tutti i colleghi del Dottorato in

Pedagogia e didattica in prospettiva interculturale dell'Università degli studi di Palermo.

# Capitolo Primo – Questioni Preliminari

## *1.1 Il nostro tempo*

La società contemporanea sembra sempre più assomigliare ad una folla anonima di un grande aeroporto: una massa di individui frettolosi, sconosciuti, indifferenti. La nostra pare essere sempre più una società liquida che vive il proprio tempo secondo il “comandamento” del consumo, del commercio senza regole. Il nostro tempo storico risulta essere segnato da uno scenario in cui domina sempre di più la frammentazione, l’incertezza e la progressiva perdita di determinatezza di ciò che è individuale, singolare. Il nostro tempo può essere designato come l’epoca dell’incertezza identitaria. Tale mutazione radicale trova la propria spiegazione nel fenomeno socio-politico-economico tipico di questo secolo: la globalizzazione. Essa ha radicalmente mutato non solamente gli stili di vita di ogni individuo, ma ha anche prodotto una rivoluzione rapidissima, non priva di conseguenze negative, all’interno del discorso geo-politico ed economico globale: la fine degli stati nazionali.

La facilità degli spostamenti di uomini e mezzi, insieme alla possibilità di accedere in tempo reale ad una mole sterminata di informazioni, hanno scardinato il binomio, tipico del secolo scorso, stato nazione-cultura. In altri termini, risulta possibile individuare all’interno dei confini di ogni stato oltre che la tradizionale cultura nazionale una grande varietà di culture, lingue, usi e costumi propri di individui non autoctoni. Occorre precisare che vivere in un mondo globalizzato non significa abitare un mondo più unito, poiché oltre i processi di unificazione, tipici della globalizzazione, risulta possibile assistere a nuove forme di fondamentalismi culturali identitari. Alla luce di ciò risulta possibile riscontrare come il legame tra l’individuo e la propria terra

d'origine sia profondamente cambiato fino a mutare profondamente il concetto stesso di *patria*.

Sembra che una delle più grandi paure del nostro secolo sia quella della distruzione dell'identità culturale di ogni singola nazione causata dalla presenza all'interno dei confini nazionali di individui provenienti da universi culturali profondamente diversi. Gli individui sentono la propria cultura nazionale "assediate" dalla diversità, la quale viene percepita come un male oscuro che corrode la propria unicità, ovvero quelle tradizioni che permettono ad ognuno di sentirsi parte di una comunità<sup>1</sup>. Ciò comporta la riemersione di comportamenti e di meccanismi psico-sociali arcaici e tendenzialmente xenofobi. Si diffonde il sentimento di un'identità localistica rabbiosa, etnica, in cui quest'ultimo aggettivo sembra sostituire il termine razza. Il nemico è lo straniero, il barbaro, colui il quale è venuto a stravolgere l'ordine valoriale e culturale della comunità. La risposta a tale ansia viene declinata sia in comportamenti apertamente xenofobi che in forma di politiche di sicurezza molto restrittive.

Le relazioni culturali, politiche, sociali, che la globalizzazione genera influenzano notevolmente i processi di costruzione identitaria, ridisegnando i contorni di quest'ultima in senso fortemente essenzialista. Tali processi, forzando la naturale costituzione relazionale dell'identità, finiscono per produrre nei cuori degli individui un sentimento di forte incertezza, di eccessiva frammentarietà, di inaccettabile discontinuità, a cui si risponde, quasi naturalmente, attraverso dei processi che potremmo definire di "cementificazione ossessiva" delle linee essenziali dell'identità. Nella temporalità della finitudine la tradizione viene eccessivamente valorizzata fino a divenire mito fondativo di un'identità costruita in risposta agli stimoli negativi della nostra epoca. In altre parole, l'accelerazione del divenire, vissuta quotidianamente nella forma dell'urgenza, finisce per trasformare la successione temporale degli atti quotidiani in una serie di punti irrelati che si relazionano tra di loro solo nella logica

---

<sup>1</sup> Cfr. Bauman Z., *Voglia di comunità* (trad. dall'inglese), Laterza, Bari 2001, pag 88.

dell'istante. Ciò comporta che ogni individuo si auto percepisca come una realtà irrelata, individuale, la cui esistenza si disloca solo nel tempo presente, della soddisfazione istantanea dei bisogni e dei desideri. Il rapporto tra la temporalità della globalizzazione e l'identità del soggetto modifica non solo la qualità dell'esperienza ma anche, e soprattutto, il modo di percepire i rapporti interpersonali. Di fatto gli individui pur vivendo all'interno di quello che i sociologi chiamano villaggio globale non riescono a comunicare con gli altri, non riescono a effettuare lo sforzo di comprendere chi è diverso da sé. Anche l'agire educativo, all'interno di questa prospettiva che rifiuta ogni contatto con la diversità, diviene più difficile.

Nella nostra epoca, l'affermazione della propria identità si è andata sempre più caratterizzando come l'attestazione della propria differenza, ciò in virtù di un processo che porta all'exasperazione dei tratti essenziali che distinguono il sé dagli altri, una comunità culturale da un'altra. Le politiche sociali sembrano essere sempre più segnate dalla ricerca del conflitto identitario, dall'essenzializzazione delle differenze.. Inoltre, occorre specificare che tale processo che accomuna alcuni, in virtù di una tradizione che si afferma come a-storica, ed esclude altri, finisce con l'azzerare l'individualità nella sua complessità. La ricerca esasperata dei tratti essenziali dell'identità, siano essi elementi etnici, culturali o di genere, finisce per negare quella differenza che si voleva affermare, annullando tutte le componenti che costituiscono l'identità di ciascuno.

Il paradosso in cui si trova a vivere la civiltà occidentale del nuovo secolo è quello relativo alla varietà: se da un lato, nessuno può negare che il contatto con il diverso, il differente, non può che comportare un miglioramento e una crescita; dall'altro verso la stessa diversità viene percepita come un dis-valore, come un virus all'interno del corpo comunitario. In termini generali, è possibile riscontrare come ogni Stato ha storicamente dato (e da tutt'ora) risposte negative al problema della diversità culturale, mettendo in essere processi di autodifesa sociali e culturali, i quali generano divisioni insanabili. Come in passato anche oggi lo Stato sembra non avere tra le sue priorità quella di confrontarsi con i problemi di ordine sociale, etico, politico, che il multiculturalismo comporta se non attraverso politiche che cementino e rafforzino il

senso di appartenenza ad una nazione, ad una comunità culturale precisa eliminando, di fatto, il problema stesso della differenza. In conclusione è possibile affermare come la globalizzazione rischi di indurre una reazione conservatrice e reazionaria delle identità culturali, giacché essa produce all'interno delle comunità un sentimento di chiusura e di conservazione a scapito del dialogo e dello scambio reciproco. Credo che il compito di un educatore interculturale risieda nel tentare di impedire una fissazione rigida d'identità culturali contrapposte al fine di restituire densità e complessità ai rapporti tra le culture.

La pedagogia in prospettiva interculturale, dunque, dovrà porsi come una scienza della relazione tra i diversi mondi culturali che entrano in contatto in virtù delle grandi migrazioni. Essa ha il compito non solo di promuovere uno sviluppo aperto della personalità, ma anche quello di permettere una più semplice decodificazione di universi di significato diversi da quello proprio. Tale riflessione pedagogica ha come oggetto di studio le relazioni con l'altro nella loro dimensione umana, sociale, e culturale, ponendo particolare attenzione agli interscambi culturali che il fenomeno della globalizzazione realizza. In questo senso il discorso pedagogico non pone il tema dell'integrazione come la conseguenza positiva della cancellazione della propria identità, né considera il persistere di tali diversità come un ostacolo ad ogni forma di integrazione, ma cerca, a partire da queste, di costruire un orizzonte di senso in cui sia possibile la compossibilità dei differenti

## ***1.2 Primo tema: la globalizzazione***

Il mondo al quale cominciamo ad appartenere è soltanto una controfigura del modo che ci era familiare. Il termine globalizzazione risulta essere un lemma ubiquitario, la cui semantica ha ormai oltrepassato l'ambito economico-tecnologico per investire le dimensioni della società, della politica, della religione e della cultura. Tale

termine sembra essere diventato un'etichetta contenitore di fenomeni disparati che si sommano e si giustappongono, tanto da parlare di formula *passepertout* atta a denotare tanto l'esaltazione del nuovo, quanto la sua radicale negazione. Indipendentemente dalla valutazione, positiva o negativa, del suo significato la globalizzazione può essere intesa in un duplice modo. Secondo una visione essa si struttura come una dinamica complessa capace di unificare, nel medesimo tempo, sia le condizioni materiali ed economiche di ogni individuo nel globo che le matrici culturali di ogni popolo. Secondo altri interpreti, invece, la globalizzazione rappresenterebbe una rottura tale da rendere obsolete le categorie classiche della modernità filosofica: Stato, popolo, sovranità, nazione, centro/periferia. Tuttavia queste due interpretazioni non esauriscono del tutto la complessità del fenomeno e, in un certo qual modo, non si escludono a vicenda. Se assumiamo alla lettera il termine globalizzazione, cioè rendere più vicino ogni luogo del globo, il suo significato rimanda necessariamente all'atto inaugurale della modernità: la circumnavigazione del globo. I primi a compiere questa impresa, dunque, furono i conquistadores. Pertanto, prima ancora che un affare di cartografi e naturalisti la globalizzazione reca in sé la dimensione del politico. Al di là di ogni possibile interpretazione, l'effetto fondamentale e dirompente di tale fenomeno risulta essere, oggi, una ridefinizione delle categorie di modernità-mondo e società-mondo: l'intero sistema mondiale si presenta a un tempo come unipolare e multicentrico, come una realtà planetaria e policentrica. In breve, la globalizzazione risulta essere per un verso, una nuova interdipendenza mondiale economico finanziaria dischiusa dalle nuove tecnologie; per altro verso, può e deve essere interpretata, come un fenomeno nel medesimo tempo politico, sociale e culturale, capace di segnare l'inizio di una nuova temperie culturale.

Vi è da dire che la globalizzazione ha profondamente modificato non solo la logica e la pratica del sistema produttivo, da post-fordista a globale, ma ha anche accentuato il fenomeno migratorio in quanto essa ha peggiorato le condizioni di vita dei paesi del Sud del mondo obbligando, di fatto, le popolazioni a migrare verso l'occidente civilizzato e opulento. Si tratta, dunque, di una vera e propria rivoluzione esistenziale e

sociale. Questa condizione ha generato nuovi e inaspettati conflitti. Storicamente tutte le società hanno ovviato al problema della differenza attraverso la costituzione di un processo complesso, il quale riassumeva in sé le varie diversità di genere, culturali, religiose, entro un orizzonte più vasto: il bene collettivo, che coincideva con la cultura dominante. Dunque, le varie diversità potevano coesistere in quanto gerarchicamente ordinate rispetto al bene sociale individuato dallo Stato nazionale. Oggi tale congegno sembra superato, poiché si è affermato un sistema socio-politico strutturato intorno alla diade inclusione/esclusione. Questa nuova modernità ci restituisce una forma inedita di società al tempo stesso finita e deterritorializzata, nella quale i confini interni non coincidono più con le frontiere culturali.

La vertiginosa velocità degli scambi di merci e di informazioni elude la vecchia logica dei confini nazionali determinando, di fatto, una porosità dello Stato-nazione. Ne consegue che il tratto politico principale di questa nuova modernità generata dalla globalizzazione è non la fine dello Stato nazione, poiché almeno sotto il profilo strutturale questa forma politica appare destinata a durare, ma la nascita di Stati subnazionali o multiculturali. La compressione spazio-temporale, determinata dalle tecnologie globali, insieme al dimezzamento del tempo necessario per comunicare, ribalta il processo di unificazione in un processo generale di differenziazione. Esso a sua volta accelera la proliferazione di una domanda di identità basata sulla ricerca di caratteristiche differenziali. Ne consegue che la domanda fondamentale dei singoli attori sociali non è che più da intendersi come “che interessi perseguo?” ma “chi sono io”? Dunque il processo messo in atto dalla globalizzazione si attua lungo un duplice asse che investe sia la dimensione del locale e che quella del globale. La globalizzazione divide tanto quanto unisce, e divide mentre unisce, poiché le cause dell’unione sono le medesime della divisione. Tale azione si realizza attraverso scelte che per un verso differenziano e per altro omologano realizzando, così, l’universalizzazione del particolarismo e la particolarizzazione dell’universale. La globalizzazione assume la forma di un movimento diastolico-sistolico circolare, in cui il complesso



tecnoeconomico e finanziario “reagisce” con la dimensione locale delle singole culture. È a partire da qui che si generano linee di frattura conflittuali.

Per reagire a tale movimento dissonante le culture operano in maniera singolare: le peculiarità di ogni singola cultura vengono reinventate, ricostruite, attraverso la creazione di un universo simbolico del tutto nuovo. Il pluralismo odierno si caratterizza per essere, dunque, un pluralismo delle identità. Ciò significa che oggi, diversamente dalla fase colonialista e industrialista della modernità, gli interessi sociali dei singoli attori non sono strutturati rispetto alla dinamica del conflitto sociale, ma rispetto allo scontro tra le culture di appartenenza. In breve, l’accesso al reddito, alle condizioni materiali e sociali di vita, la conquista dei diritti civili e politici risultano essere legati alla dimensione culturale. Di fronte a questo conflitto la logica politica tipica dello Stato nazione non è in grado di governare tale situazione se non attraverso la creazione di sistemi di esclusione sociale.

Le culture che entrano in contatto con il fenomeno della globalizzazione attuano una riconversione dei loro valori storici (ad esempio, le società orientali tendono ad enfatizzare quegli aspetti della tradizione più radicalmente antitetici all’Occidente) sottolineando le ragioni della tradizione prima che quelle della ragione. Ciò può realizzarsi fondamentalmente in due modi: o attraverso la messa in atto di una strategia politica detta della nostalgia volontaria – che si caratterizza per il richiamo ad un passato presuntivamente dotato di carica simbolica identificante, ad esempio l’evocazione dell’impero ottomano da parte di Bin Laden – oppure attraverso un nostalgia del presente – che si realizza attraverso il rimando ad una comunità perfetta ormai scomparsa. Tuttavia entrambe le scelte denunciano la modernità come l’elemento capace di dissolvere l’identità. Nel mondo globalizzato il termine differenza crea nel tessuto sociale una frattura longitudinale generata da due imperativi: il primo riguarda l’atopicità (non esiste un luogo che possiamo chiamare *patria*), mentre il secondo parla di appartenenza (siamo uguali poiché apparteniamo ad una genealogia culturale a-storica). Non si tratta di un’opposizione quanto piuttosto di una relazione interfacciale.

La nuova modernità ha generato una rimodulazione del significato della coppia di termini identità-potere. Se nello Stato moderno i due termini erano strettamente collegati – basti pensare alle vicende relative alla nascita degli Stati-nazione – oggi assistiamo, invece, ad una separazione: all'interno di un unico organismo statale si vengono a trovare più identità culturali troppo spesso in conflitto tra di loro a causa del riacutizzarsi di nuovi e vecchi odi etnici. La caratteristica peculiare del nostro presente sembra essere, dunque, definibile nei termini di un cortocircuito tra locale e globale: la tecnica insieme ai grandi processi di governance hanno dato luogo a processi di de-territorializzazione, i quali a loro volta generano il bisogno di riaffermare l'identità culturale spossessata.

Il nostro presente non è un tempo di etiche in dialogo ma un tempo di etiche in conflitto. Un caso esemplare di questo conflitto è quello relativo alla coppia cittadinanza-appartenenza. Se nei secoli passati si poteva essere considerati cittadini, cioè titolari di diritti e di doveri, solo se si apparteneva ad un corpo culturale omogeneo, la nazione, oggi nella società globalizzata e multiculturale una tale riflessione è irrealistica. L'ideale di una cittadinanza morale può anche essere affermata, ma essa reca in sé un conflitto filosofico e politico tra l'aspetto universalistico e la dimensione relativistica dei valori. Affermare il primo dei due termini del dilemma significa assumere come universalmente valida una morale, ma ciò risulta possibile solo in presenza di una popolazione culturalmente omogenea e saldamente ancorata ai suoi valori. Scegliere l'altro termine, il relativismo dei valori, se da un lato rende più accogliente ed ospitale la sfera pubblica, esso comporta, a sua volta, una radicale revisione delle pretese universalistiche dei diritti umani. Di conseguenza, entrambe le scelte, se considerate separatamente, producono un discorso politico-culturale o saldamente ancorato ai costumi del gruppo dominante, come nel caso dell'affermazione delle pretese universalistiche, o la realizzazione di una relativistica disponibilità ad accogliere le ragioni dei diversi gruppi culturali in virtù di processi di assimilazione culturale. Tuttavia, la possibilità di edificare l'idea di una cittadinanza multiculturale nel mondo dei conflitti identitari sembra essere una scommessa e una necessità. Parole come

libertà, uguaglianza, giustizia, legate inscindibilmente al nucleo concettuale del termine universalismo oggi vengono depotenziate nel loro aspetto significativo. In altre parole, il termine universalismo, che per secoli ha indicato gli ideali emancipativi dell'uomo, oggi risulta scomodo, inattuale, viziato dal fatto di appartenere ad una precisa storia culturale: quella occidentale. In estrema sintesi, quelle stesse parole-nucleo che hanno guidato l'affermarsi dei diritti dell'uomo recano in sé il peccato capitale di essere state concepite all'interno di una determinata matrice culturale, e ciò le renderebbe inaccettabili agli occhi di individui provenienti da altre matrici culturali. Dunque, l'universalismo, caro al vecchio continente, viene spesso percepito come un'arma nelle mani dell'Occidente usata per ridurre ad uno ogni differenza culturali.

Tale dimensione ha generato l'affermarsi della teoria socio-politica dello scontro di civiltà. Ne *Lo scontro di civiltà*<sup>2</sup>, il politologo americano S. Huntington mostra come la conflittualità tra Occidente e Islam risulta essere una dimensione ineliminabile, in quanto tale scontro risulta essere connaturato alla loro stessa essenza. Entrambe, infatti, sono espressione di culture e religioni universalistiche che rivendicano come propria la verità a dispetto di ogni altro pensiero. Inoltre, secondo il pensatore americano, il mondo islamico, per motivi legati alla globalizzazione, ha sviluppato un fortissimo sentimento anti-occidentale. La cultura occidentale risulterebbe essere corrotta, decadente, immorale. Al crescente antioccidentalismo musulmano corrisponde un sentimento uguale e contrario in occidente: la minaccia islamica. Tali paure attraversano longitudinalmente tutto il corpo sociale, coinvolgendo ogni individuo al di là della propria istruzione, credo religioso, appartenenza politica, sfociando in atteggiamenti più o meno velatamente xenofobi. L'attacco alle Torri gemelle costituirebbe, secondo Huntington, una convalida di tali tesi: quello in atto sarebbe un conflitto globale tra due ideologie culturali fra di esse inconciliabili. Quella del politologo statunitense è una vera e propria ermeneutica del conflitto, in cui il concetto di *patria*, che nel secolo odierno ha ampiamente sostituito quello di ideologia politica, funge da vero e proprio

---

<sup>2</sup> Huntington S., *Lo scontro di civiltà* ( trad. dall'inglese), Garzanti Milano 2000.

catalizzatore del conflitto.<sup>3</sup> In virtù di tale tesi ogni musulmano si schiererà sempre con la propria cultura d'appartenenza in caso di conflitto di civiltà, anche se ritenesse sbagliato quello scontro. Per tale motivo, il vero problema del mondo occidentale non è il fondamentalismo islamico ma l'Islam in quanto tale.

Il problema di questo approccio nasce dal criterio di classificazione univoco, il quale finisce per annullare le diverse affiliazioni della persona riducendole alla sola appartenenza ad una presunta civiltà: ogni uomo proveniente da una determinata cultura non può che comportarsi seguendo la matrice culturale da cui proviene. La domanda "esiste uno scontro di civiltà?" si fonda, dunque, sul presupposto, discutibile, secondo il quale l'umanità possa essere classificate in via preferenziale in civiltà distinte e separate, e che le relazioni tra gli esseri umani differenti possano essere, in qualche modo, considerate in termini di rapporti tra civiltà differenti. Ne consegue che il possibile scontro è una conseguenza di un preciso sistema concettuale di classificazione. Tale visione riduzionista si combina perfettamente sia con una percezione nebulosa dei rapporti storici tra le culture, sia con un pensiero che finisce per misconoscere le stesse divisioni interne di un sistema culturale. Un simile modo di pensare crea non pochi problemi anche ai fautori del dialogo tra le civiltà, in quanto gli uomini vengono ridotti a precipitati culturali, a oggetti appartenenti a determinate culture. La teoria dello scontro di civiltà presenta due problemi fondamentali: il primo riguarda la praticabilità e la rilevanza di un metodo di classificazione degli individui esclusivamente basato sul concetto di civiltà – concetto ben lungi da essere una realtà "pura"; il secondo insiste sull'idea che gli individui, suddivisi in altrettanti compartimenti-stagno, ognuno corrispondente alle proprie civiltà di appartenenza, debbano essere in qualche modo antagonisti tra di loro. Alla luce di tale teoria sembrerebbe che i rapporti tra gli individui risulterebbero essere regolati e orientati dalle rispettive civiltà di appartenenza. La tesi dello scontro di civiltà, quindi, mostra i suoi limiti ben prima di arrivare ad interrogarsi se sia effettivamente inevitabile uno scontro, in quanto riduce gli individui a dei

---

<sup>3</sup> Cfr. Guolo R., *L'Islam è compatibile con la democrazia?*, Laterza, Roma-Bari 2007<sup>2</sup>, p. 16.

precipitati culturali, misconoscendo l'elementare fatto che sono gli uomini e non le culture ad incontrarsi. Oltre limite dell'illusione dell'unicità dell'identità del singolo, la teoria dello scontro tra civiltà rivela un secondo vizio: l'approssimazione con la quale vengono descritte e interpretate le civiltà. Esse sono descritte come realtà omogenee al loro interno, chiuse in se stesse e capaci di regolare ed orientare qualsiasi pratica individuale. Pertanto, il principale dei limiti di questo approccio è quello sia di misconoscere le diverse affiliazioni che un singolo individuo può avere. Ad esempio, quello che comunemente viene definito mondo islamico è caratterizzato da una preponderanza di musulmani, ma persone aderenti all'islam possono differire enormemente sotto numerosi aspetti: basti pensare all'usanza delle donne musulmane tradizionaliste dell'Arabia Saudita e quelle turche – dove il velo è raro e i codici di abbigliamento sono spesso simili a quelli europei.

Il fenomeno di gran lunga più comune, e quello che forse dovrebbe interessare maggiormente gli analisti, riguarda la progressiva politicizzazione della religione. In altre parole non si tratta scelte politiche ispirate a precisi codici religiosi ma esattamente il contrario. Molto spesso quando un gruppo di militanti di organizzazioni terroristiche proclama che le loro azioni ubbidiscono a ingiunzioni ben precise dell'Islam, essi, dunque, cercano una giustificazione religiosa delle loro scelte politiche. Ma a ben vedere in molte delle rivendicazioni terroristiche le ragioni religiose altro non sono che vere e proprie coperture ideologiche. In opposizione alla vulgata che afferma l'esistenza di un presunto scontro tra le civiltà il pensatore premio Nobel A. Sen spiega che le ragioni di tali conflitti non sono da ricercare all'interno delle culture di appartenenza, ma nelle scelte socio-economiche che l'Occidente compie. In altre parole, l'imperialismo economico occidentale ha finito per mortificare e annullare qualsiasi possibilità di crescita economica e sociale dei paesi extra-europei. Ciò ha generato, di fatto, un odio nei confronti del sistema culturale ed economico proprio dell'occidente. Come ricorda lo stesso Sen:

Una cosa dobbiamo capire con chiarezza, e cioè che la povertà, l'indigenza, le umiliazioni associate a squilibri di potere sono in relazione con un'inclinazione alla violenza legata a conflitti che traggono linfa dal sentimento contro i potenti di un mondo composto da identità divise<sup>4</sup>.

Occorrerebbe, dunque, rischiare l'incontro con l'altro, lo spaesamento che questo genera, ma per realizzare in pieno ciò risulta necessario che "ciascuno assuma – non rispetto agli altri ma rispetto a se stesso – il vertice ottico della differenza. È sempre uno straniero colui, o colei, che da luogo a me stesso in quanto identità"<sup>5</sup>. Per realizzare ciò occorre ripensare lo statuto del soggetto, collocandosi sotto il segno della differenza e della relazionalità. L'incontro con l'alterità può produrre un confronto pregnante solo se ciascuna identità si concepisca come intrinsecamente relazionale. Ciò non significa affermare una metafisica del molteplice in luogo di una metafisica dell'Uno, quanto piuttosto comprendere la fondamentale relazionalità dell'io, della sua precarietà e costitutiva apertura verso l'altro; ma soprattutto occorre prendere coscienza che la relazionalità risulta essere la modalità ontologica propria di ogni esistenza. La stessa identità di ciascuno di noi non è che la risultante di selezioni e biforcazioni irripetibili in cui l'alterità gioca un ruolo fondante.

### ***1.3 Seconda tema: che cos'è la cultura?***

Due parole stanno diventando, con sempre maggiore evidenza, le bandiere del nuovo linguaggio nel nostro paese: "sicurezza" e "identità culturale". Questi due semplici termini evocano un complesso di emozioni, stati d'animo, paure che agendo sul corpo vivo della popolazione generano una vera e propria ideologia che spinge la

---

<sup>4</sup> Sen A., *Identità e violenza* (trad. dall'inglese), Laterza, Roma-Bari 2006, p.146.

<sup>5</sup> Marramao G., *Passaggio a Occidente*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, p.97.

nostra nazione a chiudersi in un ripiegamento difensivo e violento entro i confini dell'identità nazionale. Ciò che si sperimenta è un ritorno pervasivo al guscio, al luogo sicuro e noto della propria tradizione espellendo fuori dai propri confini il diverso, l'estraneo, l'altro. La comunità nazionale si sente assediata, presa d'assalto da una nuova onda barbarica che minaccia di devastare la tradizione, lo stile di vita, in una parola l'identità culturale della nostra patria. L'immagine del nostro paese è quella di una nazione spaventata, incerta e provata. Siamo già abbastanza avanzati da godere massicciamente dei vantaggi della globalizzazione ma allo stesso tempo ancora tanto fragili da non riuscire a elaborarne in modo adeguato gli effetti dirompenti: la multietnicità e la precarietà dell'“economia politica globale”. Il sentimento più comune è quello dell'incertezza, dell'abbandono, della frustrazione generata da forze economiche e politiche anonime sulle quali non si può esercitare alcun controllo. Alla luce di ciò risulta fondamentale porsi alcune domande fondamentali: che cos'è una cultura? Esistono culture pure?

A partire dal Settecento il termine cultura iniziò ad essere impiegato in maniera del tutto diversa rispetto al passato. Alla cultura intesa in senso ciceroniano come *cultura animi*, sinonimo di raffinatezza e di conoscenza proprie dell'uomo colto, si venne sostituendo un'utilizzazione del termine in senso collettivo: il termine cultura cominciò ad indicare qualcosa che aveva a che fare con i popoli e le nazioni. I primi a utilizzare questo nuovo significato furono alcuni pensatori tedeschi sul finire del Settecento. Ad esempio Herder aveva dato a tale termine una connotazione particolaristica, attribuendogli un significato di tipo “etnico”. Egli aveva sostenuto che il popolo (*Volk*) tedesco aveva una particolare *Kultur*. Nel 1871 l'inglese Tylor, padre dell'antropologia moderna, coniò una nuova definizione per tale termine: il termine cultura è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine propria dell'uomo come membro di una particolare società<sup>6</sup>. Alla luce di quanto detto, la cultura è qualcosa

---

<sup>6</sup> Burnett-Tylor E., *Il concetto di cultura: i fondamenti teorici della scienza antropologica* (trad. dall'inglese), Einaudi, Torino 1970.

di acquisito da un individuo in quanto membro di una società e non qualcosa che si trasmette per discendenza genetica. Da questa riflessione ne discendono tre importanti postulati: il primo afferma che esistono tante culture quanti sono i popoli; il secondo afferma che le culture sono insiemi complessi scomponibili in elementi più semplici chiamati tratti culturali, cioè riti, credenze, istituzioni religiose etc.; il terzo sostiene che ogni cultura può essere comparata con le altre in via gerarchica.

Negli anni '60 del XIX sec. assistiamo, grazie alle riflessioni dell'antropologo Geertz ad una vera e propria rivoluzione concettuale circa l'interpretazione di tale termine. Geertz ha concepito la cultura come un processo comunicativo in cui i soggetti agiscono un testo fatto di simboli e significati che, a sua volta, risulta essere un'entità non delimitata e non circoscritta. Volendo usare una metafora, la cultura somiglierebbe ad un fiume. Quando la osserviamo da lontano la cultura ci appare come qualcosa di omogeneo, durevole, ma come il fiume è sempre in movimento, perennemente dipendente dal suo processo. Dunque, il concetto di cultura va profondamente ripensato: non più come qualcosa di durevole, ma come un'entità processuale, in cui gli elementi al suo interno, pur costituendo un legame simbolico e storico per gli individui che la abitano, sono in perenne modificazione. Secondo Geertz la cultura avrebbe una natura semiotica processuale. Egli sostiene che l'uomo è un animale impigliato nelle reti di significati che egli stesso ha tessuto, e che l'insieme di tale rete altro non è che la cultura stessa<sup>7</sup>. Ne consegue che altra caratteristica strutturale di tale entità è la dimensione pubblica. Tale interpretazione della cultura permette anche di evitare di cadere in un secondo e fatale errore: quello di immaginare la cultura come una realtà autonoma dotata di forze e scopi propri. Altro errore concettuale da evitare è quello che riduce la cultura a un grezzo schema di eventi comportamentali inerenti a una determinata comunità. In questo caso la cultura finisce per essere considerata come una struttura situata nella mente degli uomini, come uno schema preordinato e facilmente traducibile in altri registri comportamentali. L'errore di tale interpretazione, di matrice cognitivista, risiede nel tentativo, erroneo, di decifrare la cultura quasi che questa fosse un insieme di

---

<sup>7</sup> Cfr. Geertz C., *Interpretazione di culture* (trad. dall'inglese), il Mulino, Bologna 1998<sup>2</sup>, p. 13.



regole formali simili a quelle della matematica o della logica. Pertanto le descrizioni e le interpretazioni di una qualsiasi cultura devono essere il più vicino possibile all'universo semiologico e immaginativo degli attori sociali che la abitano. Il luogo in cui può avvenire la comprensione è il comportamento, in quanto è attraverso il flusso delle azioni sociali che le forme culturali trovano articolazione. Dunque, è nel modello effettivo di vita e non nei rapporti intrinseci che legano i simboli culturali che risulta possibile avviare una forma di interpretazione culturale.. La cultura, come afferma lo stesso Geertz:

È concepita meglio non come insieme di modelli concreti di comportamento – costumi, usi, tradizioni, abitudini – ma come una serie di meccanismi di controllo – progetti, prescrizioni, regole, controlli – per orientare il comportamento<sup>8</sup>.

Ne consegue che il carattere fondamentale della cultura è la dimensione pubblica, intersoggettiva, cioè quella del mercato e delle piazze. Tuttavia tali significati culturali, non devono essere pensati come realtà capaci di condizionare le scelte degli individui in maniera coercitiva: la cultura non è un totem, non è un monolite. Essa deve essere interpretata come un vasto repertorio semantico che quotidianamente viene reinterpretato e vivificato nel comportamento umano, nelle scelte dei singoli, che possono anche costituirsi in opposizione ai registri culturali di appartenenza.

Una delle credenze sociali più comuni nel nostro tempo definisce le culture come entità pure, a-storiche, non soggette al mutamento e non concilianti tra di esse. Questa percezione è alla base di una nuova forma di razzismo essenzialista. Il razzismo “classico” riduce la diversità culturale a diversità naturale, connotandola in maniera negativa e gerarchica. In altre parole, esso individua una caratteristica, sia essa inerente al modello comportamentale o culturale, e la carica di un valore negativo e ne rinvia la

---

<sup>8</sup> Op. cit., p. 58.

genesi ad un elemento genetico-razziale. Differentemente dal passato oggi si fa strada una nuova forma di razzismo che non fa più riferimento a fattori di tipo biologico, ma si alimenta di un relativismo culturale estremo. Invece che presentare una visione dell'umanità suddivisa in comparti rigidamente gerarchizzati, esso fa delle culture umane degli universi assolutamente distinti ed incomunicabili. Il razzismo moderno è de-biologizzato, e ad esso importa frammentare l'universo umano in tante realtà incomunicabili per giustificare il rifiuto e l'esclusione del differente.

I termini etnìa, nazione e razza, benché abbiano un'origine diversa, hanno subito nel corso del Novecento un processo di convergenza semantica. Così la nazione (lat. *Natus*, nato entro un certo territorio) sfuma nell'idea di razza come sinonimo di gruppo chiuso e definito che insiste in un determinato territorio. Fin dalla prima metà dell'Ottocento tale teoria è stata utilizzata per legittimare la nascita di nuovi stati: per ogni nazione, per ogni popolo, uno stato. Ogni popolo rivendicando la propria originalità rivendica il diritto ad esistere come stato. Le differenze culturali non devono essere concepite come un prodotto arbitrario, in quanto esse sono realtà che esistono e trovano legittimità “all'interno di discorsi che le organizzano in base a criteri contingenti”<sup>9</sup>. Dunque, le culture si costituiscono per processi di ibridazione, di meticciato, e si situano sempre all'interno di un preciso discorso storico-politico. Non a caso la stessa storia del processo di costruzione di quella che chiamiamo cultura europea è intrisa di intersezioni e di scambi con altre forme entità culturali profondamente differenti. Non a caso come afferma lo storico Braudel:

I paesaggi stessi dell'Europa sono derivati da una civiltà che non ha avuto le sue prime origini sul territorio europeo, ma le cui componenti essenziali provengono dall'oriente mediterraneo, dall'Asia. Quella che noi chiamiamo civiltà europea è, in verità, una civiltà

---

<sup>9</sup> Fabietti U., *L'identità etnica*, Carocci, Milano 2005<sup>3</sup>, p. 38.

nata nel Mediterraneo orientale, il crogiolo in cui si sono fusi gli apporti di diversi centri asiatici<sup>10</sup>.

Dunque, il contatto culturale, gli scambi, le cessioni linguistiche, tecniche, valoriali, tra le culture non devono essere pensate come fenomeni che si oppongono ad uno stato di generale purezza culturale, ma al contrario esse devono essere concepite come “luoghi” metaforici in cui la cultura stessa trova la sua origine e la sua dimensione vitale. Questa esclusività culturale affonda le proprie radici nella certezza, radicata soprattutto nel mondo occidentale, di possedere costumi, codici culturali, sistemi di vita, superiori a quelli stranieri. Come fa notare il filosofo francese Merleau-Ponty:

Le culture sono altrettanti sistemi coerenti di simboli, che possono essere paragonate e poste su di un denominatore comune e perché in ciascuno i modi di lavoro, quelli delle relazioni umane, quelli del linguaggio e quelli del pensiero, anche se non sono in ogni momento paralleli, non restano mai alla lunga separati.<sup>11</sup>

Alla luce di quanto espresso fin qui credo sia possibile affermare che l'identità culturale di ogni individuo è frutto di un processo relazionale con l'altro, in quanto si disloca in processi di definizione del sé e dei rapporti con l'altro. Prendiamo ad esempio il termine *beduini* con cui vengono definiti i pastori nomadi dell'Africa settentrionale. Esso deriva dall'arabo *badu*, un termine coniato dagli abitanti delle città allo scopo di distinguersi da coloro che vivevano nel deserto (*al-badia* da cui *badu* letteralmente abitante del deserto). Tuttavia i pastori nomadi tra di loro non usano tale termine per autodefinirsi, essi preferiscono *'arab*, e usano, invece, il termine *badu* quando si tratta

---

<sup>10</sup> Braudel F., *L'Europa e gli europei* (trad. dal francese), Laterza, Roma- Bari 1992, p. 28.

<sup>11</sup> Merleau-Ponty M., *Autopresentazione*, “aut-aut” 1989 n. 232-233, p. 12.

di definire il proprio sé rispetto ad un estraneo<sup>12</sup>. Tale duplice definizione che i nomadi danno di se stessi corrisponde a due modelli di relazione diversi. Ogni appellativo di popolo è differenziale ed oppositivo, in quanto nel nome che un popolo dà a se stesso e agli altri è presente l'intenzione di differenziarsi dai vicini in virtù del possesso di una lingua comune ed intellegibile. Dunque, credo sia possibile affermare che l'identità etnica è una costruzione simbolica in cui il rapporto con l'alterità è funzionale all'intero processo costruttivo. Tutte quelle teorie che misconoscono tale dimensione e che tendono a congelare in forme fisse ed immutabili, oltre che a commettere un errore ontologico e gnoseologico, prestano il fianco alle nuove forme di razzismo.

La cultura ha una duplice connotazione in quanto essa definisce una singolarità collettiva: in quanto collettiva essa corrisponde a ciò che viene condiviso da un certo numero di individui, e in quanto singolare essa funge da elemento di distinzione da altri uomini. Essa è, dunque, nel medesimo tempo normativa e normale, in quanto regola l'ordine naturale delle cose di una comunità di individui che si riconoscono in essa. Tuttavia occorre precisare che la cultura non deve essere intesa come una forza immanente, come una struttura granitica che regola e governa ogni scelta individuale, in quanto essa presenta dei vuoti, delle contraddizioni, delle devianze. Una reificazione indebita della nozione di cultura finisce per misconoscere gli aspetti problematici ed instabili della stessa struttura culturale. Una concezione della cultura intesa come chiave interpretativa assoluta del comportamento umano potrebbe permettere di giudicare le azioni in virtù di un criterio assolutamente relativo, in virtù del quale una stessa azione per un gruppo potrebbe essere intesa come una norma e per altri come una follia. Come afferma l'antropologo Augé:

Le espressioni convenzionali del relativismo comune ("a ciascuno la sua verità", "i gusti sono gusti") rappresentano il contrario di un'ideale di tolleranza. Legittimano chi li pronuncia, escludono gli altri e impediscono la discussione. Perché lo specifico di questi

---

<sup>12</sup> Cfr. Fabietti U., *L'identità etnica*, op. cit., p. 17.

universi è che, malgrado la loro chiusura, si pensano veramente universali e non si riconoscono reciprocamente (nel senso in cui uno Stato ne “riconosce” un altro)<sup>13</sup>.

Ne consegue che vi è, dunque, una dimensione intersoggettiva latente che permette lo scambio tra le culture, e l'unico modo per conservare la specificità culturale dei diversi popoli non consiste nel ridurre il diverso ad una rappresentazione, esso non va concepito come una realtà che mi si pone dinnanzi sullo sfondo di un orizzonte. Occorrerebbe, piuttosto, tematizzare la diversità culturale come una variante di una sola visione. Gli individui non sono realtà separate e giustapposte, bensì risultano essere realtà compartecipi di una medesima partitura in un rapporto che non è di subordinazione, ma di reciproca co-appartenenza.

#### ***1.4 Terzo tema: chi è il migrante?***

3.690.000 persone, a tanto ammonterebbe, secondo il Dossier Caritas/Migrantes<sup>14</sup>, la popolazione straniera regolarmente soggiornante in Italia nel 2007. Per il numero di presenze regolari ci troviamo al vertice in Europa insieme alla Spagna e subito dopo la Germania. L'incidenza di stranieri in Italia è di 1 ogni 16 abitanti, cioè del 5%, un punto al di sopra della media europea. In sintesi, ogni 10 presenze straniere nel nostro paese 5 sono europee e 4 sono suddivise tra africani, asiatici e americani. La collettività straniera più popolosa nel nostro paese è quella proveniente dalla Romania con mezzo milione di presenze, mentre paesi come il Marocco e l'Albania sfiorano le 400.000 unità. L'Ucraina, al quarto posto, ne conta 200.000 e ad essa è affiancata la Cina con 180.000 presenze; invece raggiungono quasi

---

<sup>13</sup> Augé M., *Il senso degli altri. Attualità dell'antropologia* (trad. dal francese), Bollati Boringhieri, Torino 2000, p.96.

<sup>14</sup> Caritas/Migrantes, *Immigrazione. Dossier Statistico 2007, XVII Rapporto*, p. 87.

le 100.000 unità la Moldova, la Tunisia, l'India e la Polonia. Le cifre contenute nel Dossier Caritas/Migrantes dimostrano come l'Italia, nel breve volgere di un ventennio, si sia trasformata da paese di emigrazione a luogo in cui migrare. Tuttavia, nonostante questi dati forniscano importanti informazioni sulla presenza dei migranti, essi non esauriscono del tutto la complessità del fenomeno. Ma chi sono i migranti?

Bourdieu spiega che:

Il migrante è per definizione il fuori posto, è l'individuo privo di una collocazione nello spazio sociale, egli è l'*atopos*, cioè il senza luogo, l'inclassificabile. Egli non è cittadino, né straniero, né veramente parte dello stesso, né totalmente parte dell'altro, egli si colloca in quel luogo "bastardo" che Platone definiva come il confine tra l'essere e il non essere sociale.<sup>15</sup>

Dunque, il migrante è il fuori luogo per eccellenza, la sua è una presenza sconveniente, nel senso in cui si dice che una parola è fuori luogo, inopportuna. Il concetto di immigrazione comporta fondamentalmente due elementi: uno di natura geografica – ogni esperienza migratoria comporta l'allontanamento dall'area culturale d'origine – un altro di natura relazionale – la migrazione porta con sé l'instaurazione di nuovi rapporti con la società d'arrivo, rapporti che finiscono per sconvolgere le differenti sfere del vivere sociale<sup>16</sup>. Il fenomeno delle migrazioni ha da sempre accompagnato la storia dell'uomo, infatti fin dal tempo dell'*homo erectus* erano abituali gli spostamenti di un numero congruo di individui verso zone diverse da quelle d'origine al fine di sopravvivere. Dunque, risulta possibile parlare di una sorta di attitudine umana alla migrazione. Anche gli animali migrano, anche se in questo caso occorre parlare di

---

<sup>15</sup> Bourdieu P., *Introduzione* in Sayad A., *L'immigrazione o i paradossi dell'alterità. L'illusione del provvisorio* (trad. dal francese), Ombre corte, Verona 2008, p.11.

<sup>16</sup> Cfr. Zani G. L., *Pedagogia interculturale. La convivenza possibile*, La Scuola, Brescia 2002, p.101.

spostamento periodico verso climi e ambienti favorevoli con il successivo ritorno verso le zone d'origine.

Tuttavia le migrazioni umane hanno una valenza ben diversa da quella animale, infatti la dimensione della periodicità negli uomini è del tutto assente. La migrazione non è, pertanto, un fenomeno recente, ma è da considerarsi come un'esperienza normale nella storia dell'uomo. A tal proposito può risultare interessante presentare una breve storia delle migrazioni umane. La scoperta delle Americhe ha generato un primo ed imponente trasferimento in massa di individui che si protrae fino al XIX sec.. Complessivamente circa 50 milioni di individui si sono spostati dal vecchio continente verso il nuovo mondo. Anche l'Italia contribuì in maniera significativa ad incrementare i flussi migratori: tra il 1910 e il 1930 si recano oltreoceano circa 6 milioni di italiani. Dopo la seconda guerra mondiale i flussi migratori del nostro paese si diversificano: non si migra più verso paesi extra europei ma verso le città del Nord, siano esse italiane (Torino e Milano) che europee.

Ciò nonostante, se fino alla metà degli anni '70 queste migrazioni venivano in parte tollerate in seguito esse furono considerate come una vera e propria invasione. Se, infatti, fino ad allora i migranti erano considerati utili e funzionali allo sviluppo del paese d'accoglienza, successivamente essi iniziarono ad essere considerati come degli intrusi, come una possibile minaccia sociale. Una terza fase, che può essere datata approssimativamente a partire dagli anni '80, vede il nostro paese trasformarsi da paese di emigranti a paese di immigrazione. Per i motivi sociali, economici, geografici, l'Italia diviene il luogo privilegiato d'arrivo di numerosi popoli provenienti dal Sud del mondo. Una delle ragioni di tale fenomeno può essere rintracciata nella globalizzazione. La globalizzazione opera con un duplice combinato disposto. In quanto liberalizzazione sfrenata e senza regole del mercato, essa produce uno sfruttamento incontrollato delle risorse naturali dei paesi più deboli generando, di fatto, grandi sacche di povertà, che a loro volta risultano essere tra le principali cause della migrazione.

Risulta possibile dare una definizione più o meno esaustiva, a livello antropologico e sociale, del fenomeno delle migrazione, nella misura in cui risulta pensabile rintracciare una duplice ragione: una individuale e una strutturale. Una delle principali ragioni strutturali può essere rintracciata nelle aspettative di vita migliori: gran parte dei migranti è sospinta dal desiderio di sfuggire dalla povertà, dalla fame o dalla guerra. Tuttavia non tutti gli individui posti nella medesima condizione emigrano. Alla base di questa scelta, infatti, vi è sempre una motivazione individuale, una scelta personale. La scelta della migrazione sembra essere figlia di una duplice ragione: una socio-economica, ed una individuale. È risulta possibile rintracciare, all'interno di questa complessa scelta, altri fattori: alcuni detti espulsivi altri attrattivi. Nel primo caso si possono annoverare le catastrofi naturali, la disoccupazione, le guerre, le carestie, le persecuzioni politiche. Fra i fattori di attrazione è possibile menzionare: la richiesta di forza lavoro, gli elevati standard di vita, possibilità di ricostruire la propria vita sociale ed affettiva altrove<sup>17</sup>.

Lo straniero, come spiegato già da G. Simmel nella sua opera *Lo straniero*<sup>18</sup>, è colui il quale oggi viene e domani resta. La peculiarità di costui è quella di trovarsi entro una certa spazialità precisa, ma la sua posizione all'interno di essa è determinata dal fatto che egli non le appartiene dal di dentro. Ciò provoca, in coloro i quali invece le appartengono, un sentimento di diffidenza, di sfiducia. Se consideriamo la vicenda personale dell'autore, ebreo tedesco, e l'epoca in cui egli dà alle stampe il suo lavoro, il 1908, e la confrontiamo con la situazione attuale non pare che le cose siano sostanzialmente cambiate. L'autore presenta un breve *excursus* storico della figura dello straniero. Simmel spiega che la figura dello straniero appare inizialmente come il commerciante, e individua nel passaggio dal sistema pre-capitalistico a quello capitalistico l'evento che permette la nascita di tale figura sociale. Egli spiega che fintantoché l'economia esiste per soddisfare fabbisogno interno di una data comunità, e che un gruppo spazialmente ristretto scambia i suoi prodotti solo all'interno, non vi è

---

<sup>17</sup> Cfr. Zani G. L., *Pedagogia interculturale. La convivenza possibile*, op. cit., pp.102-3.

<sup>18</sup> Simmel G., *Lo straniero* (trad. dal tedesco), in *Sociologia*, Il Segnalibro, Torino 2006.



alcun bisogno di un mediatore commerciale. La situazione inizia a mutare quando il gruppo sente il bisogno di scambiare verso l'esterno i propri prodotti: è necessaria la figura di un mediatore commerciale, che non può che essere un individuo non stanziale. L'esempio classico è quello dell'ebreo. Egli non possiede un terreno, con tale termine non viene semplicemente identificato il suolo fisico ma anche, e soprattutto, quello di sostanza vitale fissata in un luogo spaziale. La peculiarità dell'ebreo è quella della mobilità, della sintesi del vicino e del lontano: egli è quello che per definizione viene a contatto con ciascun singolo elemento ma non è legato organicamente a nessuno. Egli congloba nella sua essenza il vicino e il lontano. Alla luce di ciò il rapporto con gli altri, gli stanziali, risulta problematico.

L'autore spiega che con lo straniero:

Si hanno in comune solo certe qualità più generali, mentre il rapporto con i membri organici si basa sull'uguaglianza di specifiche differenze rispetto a ciò che è puramente generale<sup>19</sup>.

Ne consegue un sentimento di freddezza, di diffidenza, in quanto le forze sociali unificanti hanno perso il loro carattere specifico, divenendo forze centrifughe. Pur riconoscendo nello straniero delle comunanze (ad esempio la comune co-appartenenza ad un genere sociale o professionale), egli ci risulta lontano. La relazione con lo straniero è una non-relazione, in quanto egli non è un membro della comunità, egli è contemporaneamente vicino e lontano. Non è un caso che gli stranieri non vengano percepiti come individui singoli ma come individui di un certo tipo determinato: gli ebrei, gli italiani, i francesi etc.. Lo straniero è un Giano bifronte, egli per un verso è l'esotico che ci affascina, per altro verso egli è una presenza vischiosa che suscita allarme ed inquietudine. La presenza dello straniero non soltanto genera una "rottura"

---

<sup>19</sup> Simmel G., *Lo straniero*, op. cit., p.15.

dello spazio del confine, ma implica il superamento di ben altri confini: l'emotivo, il cognitivo, l'etico.

Altro elemento importante, per comprendere la condizione del migrante, è la sua dimensione socio-politica di semi-cittadino. Ovvero egli è colui il quale non gode di tutti i diritti e doveri degli stanziali, dei cittadini, il suo è uno status politico particolare, separato dal resto della comunità. Prendiamo ad esempio la condizione degli ebrei rispetto alla forma di tassazione nelle società moderne: mentre il tributo pagato dai cittadini cristiani variava ogni volta secondo il patrimonio posseduto, l'imposta per ogni singolo ebreo veniva stabilita una volta per tutte. Questa fissità si basava sul fatto che egli aveva una precisa posizione sociale in quanto ebreo e non in quanto possessore di un certo patrimonio. Se pensiamo che storicamente le tasse, oltre ad un significato materiale, servivano a pagare il sistema dello Stato, queste hanno un significato ben più pregnante: il pagamento delle decime testimoniava l'appartenenza ad una comunità – ognuno cedendo parte di ciò che ha contribuisce all'edificazione del bene comune. Alla luce di ciò si comprende come l'ebreo sia un corpo estraneo da tollerare e non un individuo il quale contribuisce all'edificazione dello spazio politico comune.

Dunque, la dimensione esistenziale e sociale del migrante è segnata da una duplice contraddizione: esteriormente la sua sembrerebbe una condizione provvisoria che tuttavia si protrae nel tempo fino a divenire definitiva. Non a caso il rapporto che ogni migrante ha con il tempo è del tutto particolare. Il tempo del proprio progetto di vita è proiettato verso il futuro e non contempla il qui e l'ora. Queste due dimensioni vengono percepite come momenti passeggeri, faticosi, ma che nulla hanno a che fare con la propria identità, che rimane ancorata all'altrove, alla patria da cui si proviene.

Se ripercorriamo le biografie di ogni migrante è possibile scorgere tre diversi tempi<sup>20</sup>. Nella prima fase prevale la dimensione del presente, in cui si fa ricorso ad ogni risorsa cognitiva ed emotiva per sostenere la fatica, linguistica e culturale, del

---

<sup>20</sup> Cfr. Favaro G., *A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola*, in A.A.V.V., *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 94-5.

cambiamento. Tutte le risorse della persona sono orientate a comprendere le nuove coordinate culturali del paese ospitante. Il passato, i ricordi, la propria lingua, i propri valori, vengono rimossi, nascosti, celati. L'individuo deve decifrare i nuovi segni, nuovi valori e, soprattutto, si sente costantemente giudicato e rifiutato. Il sentimento più comune è quello di non essere se stessi ma di essere in balia di eventi più grandi e incontrollabili. Successivamente, quando l'integrazione è più avviata, riemergono i ricordi, i sentimenti, e la dimensione del passato ha il sopravvento sul presente. L'individuo, pur vivendo il tempo presente, proietta la propria esistenza nel passato, e si autopercepisce come spezzato, separato. Per ultimo viene il tempo della ricomposizione. Il migrante tenta di ricomporre la propria identità spezzata: cerca di unificare la nuova lingua con la vecchia, i nuovi valori con quelli comuni, le proprie radici con le nuove appena formate. Molto spesso in questa fase l'individuo prende consapevolezza che ciò che egli è, la sua identità, il suo essere persona, non appartiene del tutto né alla vecchia patria né alla nuova.

Il ritorno nella propria patria è il sogno di ogni migrante, è come recuperare la vista dopo un periodo di cecità; tuttavia tutti sanno, come il cieco, che si tratta di un'operazione impossibile. Occorre precisare che la presenza-assenza del migrante in una comunità diversa da quella d'origine provoca un cambiamento inevitabile: il contatto con un altro universo valoriale, con un altro sistema economico-sociale comporta sempre dei mutamenti più o meno profondi. Ciò che viene segnato nel profondo è la propria identità culturale la quale diviene un ibrido difficile da accettare. Infatti, se per la comunità ospite, per quanto alta possa essere il grado di integrazione, egli non si sarà mai un autentico cittadino, per altro verso per la comunità d'origine il migrante è cambiato in maniera profonda, ha introiettato usi e costumi che possono apparire riprovevoli, tanto da non essere più riconosciuto come un suo membro. Dunque, ogni inserimento ha sempre un suo costo psichico, comporta sempre un de-inserimento o una dis-integrazione rispetto al luogo di origine. Spesso i migranti che fanno ritorno nei propri paesi d'origine appaiono come portatori di dis-valori, sono percepiti (e a volte si autopercepiscono) come uomini snaturati – sottratti, cioè, al

naturale e giusto modo di comportarsi. Non è un caso che la maggior parte dei migranti tenti di cancellare la dimensione identitaria meticciasca, tenti di nascondere il mutamento, attraverso un arroccamento, a volte fondamentalista, negli usi e costumi della comunità d'origine. Ciò si sostanzializza nella scelta di affiancare nell'educazione dei figli elementi culturali propri della comunità d'origine (lingua, i costumi, gli usi sociali), insieme a quelli nuovi che lo stato accogliente fornisce loro, quasi a voler correggere quest'ultima.

Quella del migrante è, pertanto, una condizione che non è né provvisoria né permanente, ma che può essere ammessa dalla comunità ospitante solo a patto che essa venga pensata come temporanea e non definitiva. Inoltre, sono innanzitutto i migranti stessi che, entrati in una società a loro ostile e fredda, sentono la necessità di auto convincersi circa la provvisorietà della loro condizione. Come afferma Sayad:

L'immigrazione dovrebbe comportare soltanto benefici e, al limite nessun costo (alla società ospitante). Come massimizzare i benefici riducendo al minimo il costo (soprattutto culturale e sociale)? È questa una formulazione che, riassumendo in sé l'intera storia del fenomeno dell'immigrazione, rileva la funzione oggettiva (cioè segreta) della regolamentazione applicata agli immigrati<sup>21</sup>.

In altre parole, il discorso politico della comunità, misconoscendo le vere ed autentiche ragioni che stanno alla base della scelta migratoria, intende ridurre il fenomeno sociale della migrazione alla definizione che essa artificialmente crea: un immigrato è sostanzialmente forza-lavoro, provvisoria, in transito, che deve essere regolata socialmente. Il soggiorno che si autorizza all'immigrato è interamente legato al lavoro, unica ragion d'essere che gli viene riconosciuta, ed egli non esiste in quanto persona ma

---

<sup>21</sup> Sayad A., *L'immigrazione o i paradossi dell'alterità. L'illusione del provvisorio*, op. cit., p. 29.

in quanto forza lavoro. Il migrante esiste nel lavoro e per il lavoro. Egli esiste perché si ha bisogno di lui e finché si ha bisogno di lui. La stessa qualità di uomo è, in questa visione subordinata alla capacità di fornire lavoro, dipendente dal fatto di essere forza lavoro e non persona: è il lavoro che fa nascere l'uomo-immigrato! Ne consegue che il fenomeno della disoccupazione per il migrante non è solo una condizione socio-economica, ma diviene un male esistenziale, diviene la potenza oscura che lo condanna alla nientificazione. Dunque, la vita di un migrante si colloca in un universo parallelo in cui non si è naturalmente cittadini, in cui non si ha posto socialmente e politicamente; egli è tenuto, in quanto ospite provvisorio, a una buona forma di educazione, al massimo rispetto degli usi e costumi della società accogliente. Tale imposizione, che è per un verso sociale e politica, e che sembrerebbe un aspetto naturale e normale, rivela una scelta politica ben precisa: si pretende il rispetto delle forme per ottenere tutte le forme di rispetto.

In quanto estraneo ed appartenente ad un altro ordine politico, al migrante vengono riconosciuti bisogni sociali limitati: egli non ha bisogno di un buon alloggio è sufficiente un luogo dove riposare; in quanto malato egli deve essere curato ma nel più breve tempo possibile e senza oneri per la società; ai suoi figli viene riconosciuto il diritto all'istruzione che deve essere equiparata al posto sociale che occupa nella comunità. Ricordare ad un immigrato che è costantemente oggetto di correzione e rammentare loro i segni attraverso i quali sono identificati e si identificano come immigrati, sono i modi simbolici in cui la società controlla socialmente e politicamente l'esistenza del migrante. Come spiega ancora A. Sayad:

L'incessante e insistito richiamo che viene fatto loro affinché si conformino all'imperativo che li vuole sempre, in linea di principio, congedabili e soggetti ad espulsione è la prova dell'inutilità, per non dire del carattere mistificatorio, delle intenzioni proclamata sia sulla

virtù educativa dell'esperienza acquisita nell'immigrazione, sia a favore dell'immigrazione<sup>22</sup>.

Dunque, da qualsiasi lato si guardi il fenomeno migratorio – sia nell'ottica dell'emigrazione che in quella dell'immigrazione – esso viene percepito come un elemento fortemente sovversivo, in quanto inserisce all'interno del tessuto comunitario pericolosi elementi che possono turbare l'omogeneità culturale del gruppo.

La condizione dei migranti nel nostro paese, siano essi “regolari” o clandestini, si caratterizza per una particolare condizione socio-politica: quella di essere delle “*non persone*”<sup>23</sup>. Con tale definizione non s'intende negare l'essenza personale di ogni individuo, quanto piuttosto una condizione che è nel medesimo tempo sociale e politica in cui si trovano a vivere tutti i migranti. Si tratta, dunque, di un vero e proprio dispositivo politico-culturale che tende a rimuovere, a nascondere, la dimensione personale di ogni straniero per reificarlo. In altre parole, gli stranieri, in virtù di tale dispositivo, continueranno a vivere, ad interagire con gli altri individui, ma la loro esistenza, agli occhi dei nativi, non sarà quella di persone ma di individui infra-personali. Pertanto, le relazioni sociali, gli affetti, la dimensione politica, risultano essere subordinati alla dimensione nazionale di appartenenza.

Il termine persona denota, in quasi tutte le lingue europee, l'essere uomo come essere via manifestazione individualale, ovvero ciò che rende l'individuo unico ed irripetibile. Con tale termine s'intende definire delle caratteristiche irrevocabili, essenziali, dipendenti dalla natura stessa dell'uomo. Tuttavia, dispositivo politico-culturale cui sono sottoposti i migranti revoca tale dimensione personale, costringendoli a vivere una dimensione infraumana. Esempio di tale condizione è la dimensione linguistica cui sono consegnati i migranti: ogni straniero viene definito non

---

<sup>22</sup> Sayad A., *L'immigrazione o i paradossi dell'alterità. L'illusione del provvisorio*, op. cit., p 35.

<sup>23</sup> Dal Lago A., *Non persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano 2005<sup>2</sup>, p.207.

per quello che egli è ma per ciò che egli non è rispetto alle nostre categorie. In altre parole egli sarà un “extracomunitario”, un “clandestino”, cioè egli risulta essere definito per ciò che non è: un europeo, un nativo. Da ciò ne consegue, quasi naturalmente, una sorta di opacità sociale, un’invisibilità politica e linguistica che finirà per far scomparire la persona per far posto ad un “qualcosa d’altro”.

In ogni democrazia liberale, ogni individuo gode di diritti personali in quanto cittadino. Tuttavia, di fatto le istituzioni sociali tendono ad escludere, per ragioni di controllo biopolitico, alcune persone dal godimento di tali diritti. Si tratta di un vero e proprio doppio regime politico cui sono sottoposti i migranti. Esempio tangibile di ciò sono i centri di permanenza temporanea in cui, in virtù del fine supremo della sicurezza, i diritti personali universali sono sospesi. Dopo essere stati schedati e rifocillati i migranti “clandestini” si trovano ad essere internati in veri e propri campi di detenzione sottratti, di fatto, sia al controllo della magistratura che a quello dell’opinione pubblica. Dunque, ogni migrante non esiste in quanto persona, cioè egli pur continuando a vivere ed esistere normalmente, non verrà riconosciuto come detentore di diritti e doveri sociali, politici e civili. In altre parole, ogni migrante abita uno spazio sociale del tutto particolare, paragonabile ad una sorta di limbo. Ogni migrante si trova a dover rispettare una doppia legislazione: quella ordinaria e una fatta di norme sociali non scritte, molto rigide. Inoltre, a differenza di ogni persona giuridica la violazione del codice legislativo da parte del migrante non comporta un processo, atto a verificare l’effettiva violazione della norma legislativa, e conseguentemente una pena commisurata al reato commesso, ma l’espulsione dal paese ospite. In altre parole, ogni migrante, solo per il fatto di trovarsi in questa condizione, è considerato, a livello sociale, un criminale. Come afferma Dal Lago:

Chi tenta di sottrarsi alla fame o al posto che la geoeconomia gli assegna, uscendo dal “proprio” spazio nazionale perde dunque qualsiasi diritto, primo fra tutti quello di essere considerato o ricordato come una persona<sup>24</sup>.

Dunque, assistiamo per ogni migrante oltre che alla sparizione della “presunzione d’innocenza” (diritto garantito dal nostro ordinamento giuridico), anche alla rimozione, a livello sociale, della sua stessa essenza personale<sup>25</sup>. La sola esistenza che gli viene riconosciuta è quella di un corpo fisico, da nutrire, controllare, sfruttare e poi espellere. Dunque, la loro unica colpa è quella di essere visibili e di produrre, nelle coscienze degli autoctoni, una vera e propria perturbazione culturale dovuta alla presenza della differenza culturale entro i confini che si credevano omogenei.

### ***1.5 Quarto tema: la metamorfosi della paura***

In Europa milioni di donne e uomini sono pervasi da una nuova paura che si manifesta come il rischio incombente che il mondo perda la sua forma conosciuta. Siamo di fronte ad una nuova paura costruita artificialmente, frutto di un discorso culturale che individua nel diverso l’origine del disordine e del caos. Ne consegue un’azione politica del tutto inedita che agisce in una doppia direzione: per un verso si cerca di espellere nel minor tempo possibile chi è entrato all’interno della città, e per altro verso si erigono muri artificiali invalicabili nelle coscienze di ognuno.

---

<sup>24</sup> Dal Lago A., *Non persone. L’esclusione dei migranti in una società globale*, op. cit. p. 227.

<sup>25</sup> Ivi, p. 223.



Come spiega Escobar:

Le nostre sono sempre più società di minoranze, somma contraddittoria ed esplosiva di etnie, valori, religioni, culture. Le nostre organizzazioni sociali si frastagliano, si frammentano sotto la spinta incontenibile della diversità che chiedono d'essere riconosciute, non d'essere assimilate<sup>26</sup>.

Due parole stanno diventando, con sempre maggiore evidenza, le bandiere di un nuovo linguaggio culturale: "sicurezza" e "radici". Questi due semplici termini evocano un complesso di emozioni, stati d'animo, paure, che agendo sul corpo vivo della popolazione generano una vera e propria ideologia che spinge ogni comunità a chiudersi in un ripiegamento difensivo e violento entro i confini dell'identità nazionale. Ogni comunità culturale si sente assediata, presa d'assalto, da una nuova onda barbarica che minaccia di devastare la tradizione, lo stile di vita, in una parola l'identità culturale della nazione. La percezione di quella cosa che risponde al nome di *con-fine* s'è fatta angosciata, in quanto "lo straniero ci rammenta che un *con-fine* può non essere un limite, ma un transito ed una soglia<sup>27</sup>". Ciò crea un innalzamento del pregiudizio, una riemersione di meccanismi arcaici, di parole, di concetti, che sembravano desueti come: identità, popolo, nazione, etnia.

Si diffonde, pertanto, il sentimento di un'identità localistica rabbiosa, etnica, fino a sperimentare come quest'ultimo termine sostituisca, nelle sue funzioni tragiche, il termine razza. Un senso d'identità può essere fonte non semplicemente di orgoglio e felicità ma anche di forza e di sicurezza. Eppure l'identità può uccidere con trasporto. Un sentimento di appartenenza esclusiva a un gruppo può in molti casi portare con sé la percezione di distanza e di divergenza da altri gruppi. Potremmo, improvvisamente,

---

<sup>26</sup> Escobar R., *Metamorfosi della paura*, il Mulino, Bologna 2009, p. 22.

<sup>27</sup> Op. cit., p. 15.

apprendere di non essere semplicemente ruandesi ma più specificatamente di essere hutu e di conseguenza di odiare i tutsi; oppure di venire a sapere di non essere semplicemente jugoslavi ma serbi e quindi di detestare i kosovari; oppure di essere dei soldati americani o britannici ad Abu Ghraib in lotta contro chi si ostina, come alcune frange della popolazione irachena, a non accettare il modello di democrazia occidentale. Nei casi elencati la violenza risulta essere fomentata dall'imposizione di identità uniche e bellicose sostenute da esperti artigiani del terrore. Dunque, siamo di fronte ad una nuova paura costruita artificialmente, frutto di un discorso culturale che individua nel nero, nell'ebreo, nello zingaro, nel migrante, l'origine del disordine e del caos; quasi che tutti questi soggetti possano essere accomunati, come cantava García Lorca, dal termine "gitali": ovvero gli ultimi, i deboli, gli indifesi, gli emarginati, la minoranza.

La paura da astratta si fa sempre più concreta, minaccia i nostri beni materiali, i nostri luoghi culturali: le nostre piazze, non a caso, vengono sempre più percepite non più sicure come lo erano un tempo. Occorre precisare che per ogni individuo esiste uno spazio domestico, un proprio luogo familiare, che garantisce la sicurezza quotidiana, che permette ad ognuno di sapersi orientare all'interno della complessità del mondo. Qualora dovesse accadere di perdere questo centro, questo luogo familiare, l'individuo si troverebbe in preda all'angoscia: perduto il proprio centro egli si affaccia sul nulla, e la sua soggettività rischia la frantumazione. In una parola ne va della sua stessa presenza. Lo straniero, il diverso, rappresentando quell'elemento dissonante rispetto alla partitura culturale comunemente nota, diviene capace di mettere in discussione il nostro luogo familiare, le nostre certezze, in quanto egli ci rammenta, con la sua semplice presenza, che un confine può non essere un limite ma un transito, una soglia. In altre parole, egli può rappresentare la smentita vivente dell'ovvio, dei valori cui siamo abituati a considerare come universali.

Quello che sempre si vede e si dice di uno straniero è la sua diversità. Il discorso razzista, facendo leva sulla paura del diverso, si costituisce come una risposta difensiva nei confronti di chi sia portatore di differenze, siano esse culturali o morali, rispetto al paradigma accettato dalla comunità. I nuovi razzismi, a differenza delle teorie del

Novecento, non predicano più la superiorità biologica di una razza sulle altre, il dato “naturale” viene accantonato in favore di un forte relativismo culturale che dipinge le culture come entità assolutamente differenti e inconciliabili fra di loro. Questo razzismo, non più basato su concezioni biologiche, si struttura secondo una linea socio identitaria che tende ad espellere dal tessuto sociale ogni forma di diversità. Questa forma di razzismo culturale si manifesta sia a livello individuale, caratterizzato da comportamenti ispirati a forti pregiudizi ed un linguaggio fortemente denigratorio, che a livello sociale, caratterizzandosi in espressioni culturali di stampo marcatamente etnocentrico. Le fonti dei nuovi pregiudizi culturali sono fondamentalmente tre:

- Un'esigenza di semplificazione cognitiva del reale, in quanto una realtà complessa risulta meno facile da comprendere e da modificare.
- Il bisogno di appartenenza che spinge a riconoscersi in piccoli gruppi omogenei e sicuri.
- Ragioni di ordine sociale dovute alla precarizzazione del sistema socio-economico globale.

Inoltre, la progressiva atomizzazione del corpo sociale, tipica delle società occidentali di questo secolo, favorisce la nascita di queste nuove forme di razzismo in quanto essa spinge gli individui, oppressi dalla paura della globalizzazione, verso il concetto di piccole patrie, di piccole comunità chiuse.

La percezione di qualcuno come straniero è frutto di un processo di categorizzazione sociale che investe la dimensione cognitiva ed affettiva, in virtù della quale ciascun soggetto semplifica il mondo sociale attraverso una rete di significati che tendono a omologare le differenze e a ridurre la varietà dell'esperienza. Tale processo tende ad accentuare i caratteri che sono esclusi dalla propria area di appartenenza definendoli come dei disvalori. Si crea, così, una vera e propria linea di confine tra chi appartiene al proprio gruppo e chi ne sta fuori. Appare evidente che una simile forma di pensiero categorizzante oltre che nel tessuto sociale viene appresa anche all'interno del nucleo familiare. Infatti, il bambino che vive in un simile contesto tende a diffidare di

tutte le forme di differenza per affidarsi ad un pensiero “familiare” che, limitando la varietà dell’esperienza a poche categorie, evita la paura e la confusione. Inoltre tale giudizio prevenuto trova spesso nella scuola ulteriori occasioni di stabilizzazione. Tuttavia, diffondere conoscenze corrette, smascherare i pregiudizi, non sempre garantisce un superamento di questa forma di pensiero. Molto spesso agire solamente a livello cognitivo non basta a spegnere il pregiudizio, molte volte quando questo risulta essere molto radicato non viene messo in dubbio neppure dalla smentita delle proprie opinioni. Così, se da un lato è fondamentale destituire di ogni fondamento quelle teorie che teorizzano la guerra “naturale” di civiltà, per altro verso occorre lavorare sulle competenze affettive ed emotive. Come sottolinea la Santerini:

Il razzismo e i pregiudizi non si combattono solo con argomentazioni ragionevoli, né soltanto mostrando l’evidenza, ma sostenendo la capacità di pensiero complesso e decentrato, la possibilità di mettersi nei panni dell’altro, evitando l’irrigidimento delle posizioni e il senso di assedio di chi si sente oggetto di persuasione<sup>28</sup>.

Dunque, per disinnescare il pregiudizio razzista non basta appellarsi ad una sorta di *Gattungswesen*, cioè ad una natura umana comune per tutti, ad un assoluto etico. Non si tratta di cedere al sentimentalismo che confonde o nega ogni differenza: gli uomini non si somigliano, un abisso di tradizioni separa un europeo da un musulmano. Tuttavia vi è qualcosa che ci unisce a loro, qualcosa in ciascuno di loro che non si può disprezzare senza sminuire se stessi. I fantasmi che agitano i sonni europei hanno il viso dei popoli asiatici o di quelli africani. Le paure costruiscono una raffigurazione dell’altro come un nemico che assedia le mura fragili e vetuste della città, il proprio luogo familiare. Si istaura, così, una logica dentro-fuori la cinta muraria: dentro l’ordine e la familiarità, fuori il disordine, l’assenza di valori, i barbari. Noi ci sentiamo in conflitto con loro:

---

<sup>28</sup> Santerini M., *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003, p. 114.

dunque lo siamo. Quest'invasione, che tale non è, agli occhi delle masse soggette alla metamorfosi della paura è anche materiale, visibile: "loro" si insinuano nei varchi della nostra difesa, approfittano del mare, del *mare nostrum*, per colonizzare intere aree metropolitane. Il nostro spazio domestico viene percepito come una scialuppa stracolma di gente in un mare in tempesta e presa d'assalto da altri naufraghi che tentano di salirci sopra.

I modelli abituali di convivenza tra le culture (il melting-pot e la tolleranza di matrice illuminista) sono entrati ben presto in crisi sotto la spinta delle società multiculturali, e qualsiasi tentativo di innovarli – come ad esempio il riconoscimento di una forma di cittadinanza per i migranti – suscita il pregiudizio e il rifiuto. In altre parole, il solo tentativo di estendere diritti e doveri ai "diversi" genera ansia e spaesamento, paura di perdere il proprio luogo familiare. Inoltre, il nemico non viene percepito come unico, non ha un nome ed un cognome, conseguentemente, per meglio riconoscerlo, occorre fornirgli un'identità, una singolarità familiare, nota, ovvia, entro un perimetro identitario da noi costruito. In questo senso vanno letti i neologismi come: extracomunitario, vù cumprà, rom. Nelle nostre società post-moderne risulta possibile sperimentare come la forma del vivere sociale sia percepita come una strana forma di entropia sociale. Le risposte a tali ansie, sociali e politiche, vengono declinate sotto forma di politiche di sicurezza molto restrittive al limite dell'incostituzionalità. Prendono corpo, così, azioni politiche del tutto inedite, le quali agiscono in due duplici direzioni: per un verso si cerca di espellere nel minor tempo possibile chi è entrato all'interno della città, e per altro verso si erigono artificialmente muri, alti e invalicabili, all'interno delle coscienze di ognuno. Tuttavia la soluzione è includere, non assimilare, ma inserire le diversità nello spazio del noi<sup>29</sup>.

Tale situazione genera una vera e propria metamorfosi della paura la quale, a sua volta, sia alimenta e prospera, attraverso la categoria della colpa. La colpa è difficile da supportare, insostenibile, e ogni comunità cerca di spostarla fuori dai propri confini

---

<sup>29</sup> Cfr. Escobar R., *Metamorfosi della paura*, op. cit., p. 23.

attraverso la costruzione di un capro espiatorio: si genera, dunque, un processo di autoespulsione dell'errore al fine di non scoprirci responsabili delle nostre azioni. Proiettando sul diverso, sullo straniero, il nostro "diavolo interno" ce ne affranchiamo, ci liberiamo del fardello di sostenere il peso morale delle nostre azioni. Ne consegue che lo straniero, in quanto latore di un differente registro culturale, è di per sé moralmente cattivo in quanto portatore della colpa. L'odio che proviamo verso di lui – odio che può portarci a bruciarlo, ad eliminarlo – è legittimo e buono in quanto giustificato dalle loro azioni, che ai nostri occhi non sono solo incomprensibili ma anche malvagie. L'odio genera una forza coesiva che trasforma le masse, come dimostra Elias Canetti in *Massa e potere*, in comunità di lotta. In questo senso lo straniero assolve ad una funzione psicologica fondamentale: egli in virtù della sua dis-umanità – artificialmente creata da noi – conferma la nostra umanità. Appare evidente come la definizione del Noi sembra fondarsi sul Loro, il quale, ad una visione più attenta, si rivela in qualche modo originaria al nucleo fondante del Noi – almeno come suo prodotto culturale<sup>30</sup>. Tale processo di costruzione identitario mette in luce come le identità culturali collettive siano prodotti fragili, permeabili, e sempre a rischio di proiezioni paranoiche e patologiche. Ne consegue che il nostro ordine sociale, il nostro Bene, è confermato attraverso un'opposizione speculare al loro Male, ciò avviene in virtù di una logica espulsiva e paranoica. La minaccia di contaminazione, cioè la possibilità di perdere l'unico ordine sociale percepito come buono, diviene una vera e propria arma di coercizione sociale dentro il gruppo del Noi. Ogni tentativo di avvicinamento verso l'altro diviene difficile da compiere in quanto per realizzare ciò occorrerebbe disinnescare quel processo che dis-umanizza l'altro, occorre, in altre parole, correre il rischio di perdere il luogo familiare, di perdere il Noi costruito in opposizione al Loro. Pertanto, non è la categoria della differenza a far paura quanto piuttosto la possibilità di essere simili: se Loro non sono Loro – cioè non-uomini – Noi non saremo Noi – cioè uomini.

---

<sup>30</sup> Cfr. Escobar R., *Metamorfosi della paura*, op. cit., p. 157.

All'interno dello spazio domestico, dentro le mura della città, operano degli operatori culturali e politici simbolici che l'autore chiama "istituzioni". Escobar definisce le istituzioni come:

Delle protesi, dei puntelli esterni, macchine per pensare e prendere decisioni, cui gli uomini affidano il compito d'esonerarli dal peso dell'apertura del mondo; (...) essi producono securizzazione definendo il giusto e l'ingiusto, presidiando il dentro rispetto al fuori, l'ordine rispetto al disordine, (...) essi sono risposte precodificate a domande poste una volta per tutte<sup>31</sup>.

In altre parole, l'istituzione è quell'insieme di riti, di usi, che inducono gli uomini ad orientare lo sguardo nello spazio. Tendenzialmente esse operano come potenze stabilizzanti, ossia tendono a creare uno spazio pubblico in cui ciò che può mettere in discussione la sicurezza sociale è espulso. Le istituzioni operano lungo un doppio binario: per un verso difendono dalla paura del diverso, e per altro verso producono un senso di precarietà. In altre parole, esse oltre a fondare la zona d'ordine sociale brandiscono la minaccia della sua fine: l'ordine è rammemorato simbolicamente come adiacente al disordine, sempre nuovo e possibile. Occorre rilevare come questa rete concettuale sia totalmente artificiale, frutto di un processo culturale fittizio il quale, tuttavia, è pensato come naturale e ovvio. All'interno di tale discorso ogni pensiero critico è inibito, ogni possibile dubbio – anche se si manifesta come il semplice richiamo ai diritti umani universali – viene derubricato ad ostacolo da rimuovere verso la creazione di uno stato di rinnovata "naturale" sicurezza. Nella sicurezza virtuale creata dal nuovo clima culturale tutti gli sguardi sono orientati verso un unico centro, e ogni altro volgere lo sguardo o distoglierlo non è ammesso. Il meccanismo politico chiama a raccolta tutte le forze sociali nella difesa del *nomos* collettivo attraverso la metafora della città assediata in virtù di un preciso meccanismo sociale: la paura della

---

<sup>31</sup> Op. cit., p. 88.

perdita delle certezze culturali e della possibile privazione della sicurezza conquistata a fatica generando. Ciò crea un clima culturale in cui dalla paura al rogo del diverso il passo è breve.

Siamo, dunque, in presenza di una malattia dei confini che si sostanzializza in una fuga, una chiusura verso il noto, l'ovvio, il comunemente accettato. Nell'era della globalizzazione e delle grandi migrazioni i confini vengono percepiti dalle masse come entità labili, sottili, e il nemico, l'altro in rapporto al quale costruisco la mia identità, non è più fuori il mio luogo domestico ma si trova eccessivamente vicino: egli, percepito come entità "brulicante" e "diabolica", insidia il mio luogo, la mia dimensione spaziale ed esistenziale. Tuttavia il *con-fine* non deve essere concepito come un muro invalicabile, giacché esso si configura più come una linea dinamica perennemente influenzata dalla reciprocità con un altro confine. Definire il confine in maniera statica come espressione piena del suo contenuto implica misconoscere il suo valore propositivo, il suo ruolo fondante.

Come fa notare Cacciari:

Confine può dirsi in molti modi. In generale, esso sembra indicare la 'linea' lungo la quale due domini si toccano: *cum-finis*; il confine distingue, perciò, accomunado<sup>32</sup>.

Il confine non è mai frontiera rigida. Non solo perché la città deve crescere, ma perché non esiste limite che non sia rotto, non esiste confine che non sia in contatto: esso, dunque, sfugge a ogni tentativo di oggettivarlo. Alla luce di ciò emerge che esso è "l'orlo estremo dell'ente, cioè il suo fine comune con l'altro da sé"<sup>33</sup>. È il luogo dove l'ente fa esperienza della linea che lo contiene, ma che, al contempo, lo pone in relazione con ciò che è diverso da sé stesso. Esso è, di conseguenza, ciò che è comune

---

<sup>32</sup> Cacciari M., *Nomi di luogo: confine*, "aut aut" 2000, n. 299-300, pag 73.

<sup>33</sup> Op. cit. pag. 75.



con il differente, ed è la dimensione in cui avviene lo scambio. Ad uno sguardo più attento esso mostra di essere molto più che un semplice spazio che delimita e divide, ciò nondimeno si struttura come il luogo in cui le identità, che si autopercepiscono erroneamente come chiuse e impermeabili, si strutturano come poli di una relazione che li modifica, li contamina continuamente. Lo straniero viene percepito, dunque, come colui il quale vive tra noi e lo fa all'interno di una società parallela, chiusa, per Noi inconoscibile, situata ai margini del nostro spazio vitale. I suoi costumi sociali non sono percepiti come dotati di una loro realtà propria ma solo come negazione dei nostri. Ciò avviene poiché i processi di esclusione e securizzazione ammettono solo forme di relazioni negative, ostili con l'altro. Ne consegue una forma di relazione segnata da una reciprocità paradossale in cui l'altro, pur abitando accanto a noi, pur essendo stato accolto giuridicamente e politicamente nel nostro spazio domestico, rimane sempre e comunque uno straniero, un non-Noi. Occorrerà, dunque, isolare il diverso affinché il contagio non si propaghi. L'odio diviene l'unica via d'uscita: un odio moralmente giustificato, non postulato ma necessario ai fini della semplice sopravvivenza dell'artificiale Noi. La differenza culturale dello straniero, a causa della malattia dei confini, fomentata ed amplificata dal discorso viene colta come assoluta, inconciliabile, e le uniche forme di relazione non possono essere quelle di natura oggettiva e generalistica. Come spiega Escobar:

La sua differenza non può essere *riconosciuta* come differenza, e dunque come individualità, (...) essa sarà solo conosciuta per se stessa, come diversità irriducibile, sarà definita in negativo come del tutto altra, costituita da elementi non-individuali ma tipici, che rendono ogni suo portatore (...) non essere umano determinato ma esemplare casuale di un *genus*<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Escobar R., *Metamorfosi della paura*, op. cit., p 165.

Tuttavia occorre precisare che le identità collettive, per quanto chiuse da confini, non sono entità totalmente impermeabili, aperte alla relazione con altre entità. In questo senso dinamico e reciproco, dunque, si deve ipotizzare che un insediamento ne incontri un altro, che una cornice fondante ne supponga un'altra. Ogni confine si trova a relazionarsi con un altro confine, con un'altra entità di gruppo, con un'altra identità collettiva vivente. Ne consegue che attento il confine mostra di essere molto più che un semplice spazio che delimita e divide, esso si struttura come il luogo in cui le identità, che si autopercepiscono erroneamente come chiuse e impermeabili, si strutturano come poli di una relazione che li modifica, li contamina.

## Capitolo Secondo – La sintassi dell’interculturalità

### 2.1 Oltre il multiculturalismo

Prendendo le mosse dalle riflessioni precedenti sembra possibile affermare che la differenza culturale nella nostra società rappresenti un problema che coinvolge diversi ambiti: il sociale, l’etico, il politico, ma soprattutto il pedagogico. La proliferazione delle differenze e la loro interazione sembra essere la questione filosofica ed educativa centrale per la nostra società. Il dibattito scientifico inerente al problema della compresenza delle culture è vasto e complesso, tuttavia esso ha partorito fino ad oggi un’unica risposta: il multiculturalismo. Tale modello epistemologico trova la propria origine all’interno della riflessione antropologica circa la definizione dei rapporti tra le culture. Snodo concettuale fondamentale del multiculturalismo è la presa di coscienza che non esistono culture pure<sup>35</sup>, che non vi sono culture più o meno progredite, che la visione del mondo non è unica, e che l’umanità è composta da etnie, usi, costumi, visioni del mondo, differenti. Pertanto, la semantica della differenza, declinata all’interno del dibattito socio-politico-filosofico, ha prodotto, fino ad oggi, un’unica risposta. Come afferma Burgio:

Su questa base comparativa, il multiculturalismo ha significato la concessione del diritto di cittadinanza alle differenze, detronizzando la cultura occidentale dal posto che occupava al centro del nostro universo mentale. L’abbigliamento, la religione, la morale dello straniero non erano più occasione di derisione o di interesse esotico, ma venivano posti accanto alla nostra esperienza<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Cfr. Clifford J., *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura ed arte nel secolo XX* (trad. dall’inglese), Bollati Boringhieri, Torino 1993.

<sup>36</sup> Burgio G., *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*, Edizioni ETS, Pisa 2007, p. 38.

Dunque, il multiculturalismo si è costituito come un approccio di politica pubblica per gestire i problemi legati alla compresenza di più culture in un unico stato nazionale. Esso rappresenta, fino ad oggi, la principale risposta delle società occidentali al problema della convivenza pacifica. La grande attenzione all'argomento delle società multiculturali trae origine non tanto da un particolare ambiente culturale, quanto piuttosto da una realtà storica in cui quasi tutte le culture sono compresenti. Le società monoculturali, nel passato, avevano adottato una risposta etica a tale problema che, pur nel rispetto dell'uomo inteso come persona, era volta a tutelare un ben preciso e codificato prototipo di uomo: maschio, bianco, occidentale, cattolico-cristiano. In altri termini ad una cultura dominante corrispondeva una morale anch'essa dominante. L'accentuarsi dei flussi migratori ha scosso, mettendola in discussione, tale etica, in quanto la pretesa dell'esistenza di un unico modello culturale, ritenuto assoluto ed universale in quanto condiviso da tutti, risulta, nei fatti, superato<sup>37</sup>.

Una società multiculturale, infatti, comporta la convivenza di più realtà culturali che non devono essere inserite in una sorta di cultura mondiale, ma che devono convivere nella loro diversità. Il pluralismo culturale è oggi più che mai necessario, infatti quest'ultimo può rappresentare una prima risposta alla riflessione inerente ai conflitti: non sono le differenze in sé e per sé a generare i scontri tra le culture, quanto piuttosto la pretesa di costituire un paradigma etico-morale superiore. La convivenza richiede un mutuo riconoscimento, una società realmente multiculturale può istaurarsi ove gli individui si lascino guidare dalla consapevolezza che nessuna cultura è *la* cultura in senso assoluto. In una società multiculturale non si richiede di rinunciare alle differenze, ma solo al valore assoluto dei propri modelli culturali<sup>38</sup>. Come programma politico-sociale il multiculturalismo ha come obiettivo fondamentale quello di affermare il valore e la dignità di ogni cittadino al di là dell'appartenenza etnico culturale. Dunque, almeno ad un livello socio-politico, il multiculturalismo risponde alla necessità

---

<sup>37</sup> Venza M., *L'etica come fondamento della pedagogia interculturale*, Rubbettino, Catanzaro 2002, p.117.

<sup>38</sup> Cfr. Mall R. A., *Interculturalità. Una nuova prospettiva filosofica* (trad. dal tedesco), ECIG, Genova 2002, p. 71

di integrare, in maniera più o meno compiuta, gli individui stranieri all'interno del dibattito politico di una comunità.

Negli ultimi decenni, il multiculturalismo è stato declinato in due grandi versioni: il modello pluralista e quello comunitarista. Il modello pluralista ha in Kymlicka<sup>39</sup> il suo più importante teorico. L'idea di fondo di tale riflessione è quella che descrive i migranti come individui che desiderano ardentemente integrarsi nella società ospite, ma allo stesso tempo quest'ultimi chiedono che le istituzioni siano, in un certo qual modo, adattate alle loro pratiche culturali. Tale rivendicazione, che potremmo definire di riconoscimento politico sociale, ha comportato una ridefinizione di alcune pratiche sociali come ad esempio l'adattamento dei *curricula* scolastici per dare maggiore peso alle peculiarità culturali delle minoranze etniche. Non si è trattato di permettere ai migranti di accedere più facilmente all'interno delle istituzioni sociali, quanto piuttosto garantire degli spazi all'interno del tessuto sociale pubblico per che tutelassero le differenze culturali. Si tratta, pertanto, di difendere gruppi socio-culturali differenti attraverso forme di rappresentanza politiche specifiche.

Maggiore teorico della riflessione comunitarista è il filosofo americano Taylor<sup>40</sup>. Uno dei postulati della teoria comunitarista afferma che la struttura della società di matrice liberale risulta essere inconciliabile con la preservazione e lo sviluppo delle diverse identità culturali. Secondo tale dottrina il sistema politico deve prendere atto che esistono differenti e divergenti differenze culturali, le quali vanno tutelate seppur non in maniera uguale. Alla base di tale di tale riflessione vi è l'assunto secondo cui i valori e i principi che regolano ogni stile di vita non possiedono uno statuto di oggettività, in quanto essi appartengono alle narrazioni culturali proprie di ogni comunità culturale storicamente determinata, le quali sono varie ed irriducibili tra di loro. Dunque, secondo i comunitaristi le verità morali proposte dalle singole comunità risultano essere vere solo all'interno del perimetro storico-culturale delle comunità medesime. Occorre

---

<sup>39</sup> Kimlicka W., *La cittadinanza multiculturale* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna 1999.

<sup>40</sup> Taylor C., *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento* (trad. dall'inglese), Anabasi, Milano 1993<sup>2</sup>.

precisare che tali modelli hanno fallito l'obiettivo che si prefiggevano di raggiungere: la pacifica integrazione. In altre parole, tali dottrine non solo non sono riuscite a costituire modelli politici in grado di garantire una pacifica convivenza al di là dei normali conflitti culturali esistenti all'interno di società multiculturali, ma hanno generato, loro malgrado, la proliferazione sistemica di una serie di monadi etico-culturali che hanno finito per privatizzare la sfera pubblica a scapito dell'integrazione.

Il multiculturalismo, pertanto, rappresenta un modo in cui tradurre un fenomeno sociale, la compresenza di più culture in un unico stato nazionale, in progetto politico. Tuttavia occorre precisare che molto spesso il multiculturalismo da fatto sociale diviene ideologia in virtù della quale la convivenza pacifica tra le culture può realizzarsi attraverso una separatezza politico-sociale delle stesse. Possiamo comprendere, alla luce di quanto detto, che il vero banco di prova del multiculturalismo è il principio medesimo che esso rivendica: la tolleranza, ovvero la possibilità di rispettare e tollerare ogni individuo non in base ad una cultura, ma in base alle scelte etico personali che esso compie al di là di questa. La tolleranza di cui si fa promotrice il multiculturalismo ha una struttura del tutto particolare che si potrebbe definire relativistica. Tale visione si fonda su di un relativismo culturale, che accetta in maniera acritica ogni manifestazione culturale rinunciando, di fatto, al faticoso problema di costituire uno strumento concettuale capace di comparare – in maniera non etnocentrica – le culture. Comportamento tipico di una simile forma di tolleranza (molto diffusa nei paesi anglosassoni) è quello che potremmo definire della chiusura comunicativa con il diverso<sup>41</sup>: la diversità viene tollerata fin tanto che essa non permea all'interno dello spazio domestico. Le differenti culture, all'interno di tale forma di convivenza, hanno diritto di cittadinanza nella misura in cui non entrano in contatto le une con le altre.

All'interno di tale riflessione il concetto di diversità culturale viene descritto come elemento dissonante, problematico, potenzialmente generatore di conflitto. Ciò genera una vera e propria spersonalizzazione delle interazioni tra gli individui: gli altri

---

<sup>41</sup> Donati P., *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Roma-Bari 2008, p.15.

vengono categorizzati in virtù della cultura di appartenenza, non sono più persone ma “tunisini”, “rumeni”, etc.. Il diverso, l’altro, è da evitare, occorre entrare in relazione con questi il minimo indispensabile in quanto essi non appartengono alla nostra comunità, ai nostri valori, ai nostri stili di vita. Un tale congegno psico-sociale recide alla base ogni forma e sforzo cognitivo per comprendere la diversità, per ascoltare le radici dell’altro. Il multiculturalismo risponde perfettamente a tale ideologia, essendone in un certo qual modo figlio e padre, in quanto perpetua tali pregiudizi cognitivi e incita la creazione di veri e propri recinti culturali. Ciò risulta possibile in quanto le società multiculturali si basano su di un rigido determinismo in cui ogni conoscenza è “totalmente condizionata dal contesto culturale e vale solo in riferimento a quello”. Ovviamente un tale pensiero presuppone necessariamente che le culture siano non solo omogenee al loro interno, ma anche che i soggetti siano “agiti” dalla cultura stessa.

Inoltre, il multiculturalismo affermando una certa forma di neutralità morale di fronte alle culture<sup>42</sup> non promuove nessuna composizione tra le diverse richieste sociali e politiche che gli attori sociali avanzano. In breve, il conflitto sociale e culturale viene tacitato e ricondotto entro delle vere e proprie mura dello spazio privato, unico luogo adibito all’esistenza delle culture. Un tale sistema, eliminando alla base ogni forma di rapporto, anche quello conflittuale, genera individui socialmente anonimi, monadi che non comunicano tra di loro, che non scambiano informazioni e che considerano il vivere insieme solo come un prezzo da pagare per poter vivere pacificamente insieme. In altre parole, la dimensione tipica dei cittadini delle società multiculturali è quella di una solitudine globale<sup>43</sup>. Appare evidente che il pluralismo culturale di cui si fa promotore il multiculturalismo è oggi più che mai necessario alla riflessione inerente ai conflitti culturali, tuttavia non sono le differenze culturali in sé e per sé a generare i scontri tra le culture, quanto piuttosto i limiti epistemologici e etico-politici del multiculturalismo medesimo.

---

<sup>42</sup> All’interno di tale paradigma, infatti, le culture non possono essere giudicate, non esiste uno strumento concettuale capace di “misurarle”, giudicarle, in quanto ogni singola espressione culturale deve rimanere necessariamente separata dalle altre.

<sup>43</sup> Cfr Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale* (trad. dall’inglese), Laterza, Bari-Roma, 2009

A livello epistemologico il multiculturalismo “promette” il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità, tuttavia il suo intrinseco relativismo nega tale promessa in quanto chiude le singolarità di ognuno, il proprio Sé, entro una bolla impenetrabile. In altre parole, il multiculturalismo sacrifica sull’altare della convivenza il rapporto tra *idem* e *ipse*, rapporto che sta alla base di ogni processo di costituzione identitaria.

Come afferma la Brezzi:

Il soggetto come farsi e non come fatto che nella conquista della propria identità tenta un cammino di autorealizzazione in cui l’affermazione del proprio *idem* è strettamente intrecciata con la consapevole propria diversità<sup>44</sup>.

A livello etico-politico il multiculturalismo “promette” la tolleranza ma di fatto genera intolleranza, in quanto alle singole culture viene dato “diritto di cittadinanza” all’interno dello Stato nella misura in cui esse non entrano in contatto tra di loro. Un tale dispositivo genera una forma di tolleranza fittizia che spesso sfocia in forme più o meno mascherate di xenofobia. In altre parole, il multiculturalismo genera un “deficit di relazionalità sociale (interumana) e societaria (fra parti ed istituzioni della società)<sup>45</sup>”. Sembrerebbe, dunque, che il riconoscimento culturale e etico che il multiculturalismo promuove nei fatti non può essere realizzato poiché la concezione dell’identità culturale dell’altro risulta essere riduttiva e rigidamente deterministica. L’atto del riconoscimento deve poter essere pensato come una relazione che possiede una duplice valenza: esso deve presupporre un’intenzione – muoversi verso l’altro – e una consapevolezza etica – l’altro, per il solo fatto di esistere è un bene in sé. La semantica del multiculturalismo, nei fatti, non soddisfa nessuna delle due necessità logico-etiche, in quanto l’unica forma di relazione che esso promuove ha una natura unicamente

---

<sup>44</sup> Brezzi F., *Oltre la differenza verso il riconoscimento* in *Saperi umani e consulenza filosofica*, Cacciatore G. e Gessa Kurotschka V. (a cura di), op. cit., p. 202.

<sup>45</sup> Donati P., *Oltre il multiculturalismo*, op. cit., p. 31.



strumentale, funzionale. L'intercultura può rappresentare, oggi, una possibile via d'uscita dai fallimenti del multiculturalismo.

In conclusione, è possibile affermare come la globalizzazione rischia di indurre una reazione conservatrice e reazionaria delle identità culturali, in quanto produce all'interno delle comunità un sentimento di chiusura e di conservazione a scapito del dialogo e dello scambio reciproco. Credo che il compito di un educatore interculturale risieda nel tentare di impedire una fissazione rigida di identità culturali contrapposte, e nel restituire densità e complessità ai rapporti tra le culture<sup>46</sup>.

## ***2.2 Il paradigma pedagogico interculturale: concetti e questioni di fondo***

Il termine multiculturalismo rimanda sostanzialmente ad una dimensione storica ed antropologica, ed ha come unica funzione quella di descrivere la situazione di società in cui individui appartenenti a culture differenti vivono insieme con poca o nessuna connessione. Il termine multiculturalismo, perciò, è la semplice trascrizione oggettiva di una realtà di fatto, cioè la compresenza, su di uno stesso territorio, di popoli diversi per etnia, lingua e cultura. Questo termine in sé non contiene giudizi di valore in quanto si limita a registrare una realtà sociale oggi largamente diffusa su tutto il pianeta. Diversamente, il termine intercultura rimanda all'idea di un progetto più che una semplice descrizione socio-politica di un fenomeno storico, in quanto essa presuppone la creazione di strumenti, occasioni, forme in cui sia possibile una buona e civile convivenza umana. Non a caso lo stesso prefisso *inter*, oltre a ricordare che sono gli uomini a incontrarsi e non le culture, mette in luce la dimensione fondativa del concetto di reciprocità dell'incontro. Allora, se il primo termine rappresenta una condizione

---

<sup>46</sup> Cfr. Santerini M., *Intercultura*, op. cit., p. 31.

oggettiva, che può dare luogo a conflitti e a scontri, il secondo termine rappresenta la risposta educativa al rischio della guerra tra le culture.

Sembrerebbe che il termine intercultura sia “abitato” da un autentico *telos* educativo, in quanto essa vuole mettere a punto strategie educative capaci di rendere le nuove generazioni atte a trarre profitto da una situazione multiculturale. Tuttavia occorre precisare che l’intercultura non può rappresentare un farmaco capace di guarire ogni forma di male o problema, non si tratta di una formula *passé-partout*. Ne consegue che il problema posto dalla riflessione interculturale si caratterizza per la costruzione di strumenti logici ed euristici che permettano la comprensione della complessità culturale di questo secolo. Pertanto, l’esigenza del dialogo interculturale può essere soddisfatto quando si riesce a costituire un legame tra la propria identità e le interazioni, le connessioni, le dissonanze, che il contatto con la diversità necessariamente comporta. Ne consegue che l’alterità non deve essere declinata secondo le categorie del contraddittorio, dell’irriducibile, del dis-omogeneo, quanto quelle della relazione, dell’interdipendenza, della reversibilità.

L’intercultura non è solo un’emergenza o un compito socio-politico, è, primariamente, l’elaborazione di un sapere e di un agire in buona parte storicamente inediti, e che apre nuovi spazi alla conoscenza, all’etica e all’antropologia. Credo che non a caso si potrebbe parlare di vera e propria rivoluzione dei saperi, da intendersi come la costruzione di un mutato paradigma riguardo allo statuto e alle strutture del soggetto, al modo di comunicare e alle sue pratiche di vita<sup>47</sup>. Pertanto, l’intercultura pone sia un compito etico sia uno epistemologico da realizzare attraverso la riformulazione di uno stile cognitivo ed emotivo della soggettività.

Differentemente dal multiculturalismo, l’intercultura contempla il problema dell’incontro e della comprensione con la diversità, in quanto essa teorizza quest’ultima

---

<sup>47</sup> Cfr. Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Milano 2007, p.71.

come uno dei fattori “fondamentali del processo formativo dell’individuo”<sup>48</sup>. Dunque, la differenza non risulta essere semplicemente una caratteristica degli stranieri, in quanto essa attraversa tutti i soggetti implicati nel percorso educativo. Proponendo un nuovo approccio al problema della differenza, ripensandola non più, e non solo, come un problema, ma come uno dei plessi concettuali fondamentali del percorso formativo di ogni individuo, l’intercultura si costituisce come sapere pedagogico che ha nella dimensione concettuale della intersoggettività il proprio snodo concettuale. Dunque, è dal gioco articolato di rapporti che si istaurano tra il soggetto e gli altri che è possibile costruire la propria identità personale, unica ed irripetibile. Non a caso Franca Pinto Minerva afferma che

La costruzione dell’identità personale appare costitutivamente strutturata innanzitutto dalla rete di relazioni intersoggettive che si istituiscono fin dalla nascita all’interno dello specifico contesto di vita e di cultura<sup>49</sup>.

Alla luce di quanto detto, risulta possibile affermare che uno dei plessi concettuali sui quali s’incardina il discorso pedagogico interculturale è quello relativo all’alterità. Occorre precisare che tale tema non è del tutto nuovo né da un punto di vista filosofico che pedagogico. Infatti, la dimensione dell’alterità è stata sempre presente in ogni società attraverso le differenze di genere, età, classe sociale, fede, lingua, origine, ecc.. Tali differenze sono state riconosciute dalla cultura occidentale e variamente usate per costruire la struttura gerarchica della società. Il fenomeno migratorio da sempre ha portato alla ribalta il problema della compatibilità di tali differenze all’interno del tessuto sociale. Per quanto riguarda il nostro paese, è da esempio il fenomeno migratorio degli anni 60’ che si caratterizzò per una grande mobilitazione di uomini provenienti dal Sud verso le aree industrializzate del Nord Italia. Questa migrazione

---

<sup>48</sup> Demetro D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano 2002, p. 31.

<sup>49</sup> Pinto Minerva F., *L’intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2007<sup>5</sup>, p. 11.

interna per la prima volta pose il problema dell'integrazione socio-culturale nel nostro paese. Nonostante i conflitti sociali generati da questa migrazione, fu possibile raggiungere una certa forma di integrazione. Il lavoro nella fabbrica, insieme al ruolo svolto dalla attività sindacali e dall'associazionismo cattolico, permisero la costruzione di un comune sentire solidaristico, che nel lungo periodo consentì ai cittadini provenienti dal Sud di inserirsi all'interno del tessuto comunitario del Nord. Oggi a causa della trasformazione del sistema industriale del nostro paese, insieme alla scomparsa delle grandi fabbriche in favore di un sistema di produzione centrato sulla precarietà e sulla flessibilità, queste realtà, che hanno reso possibile l'integrazione, sono sparite.

La diversità, all'interno del discorso filosofico occidentale, è stata sempre letta come un problema ostico, essa è stata pensata come una realtà da riassumere all'interno di una logica identitaria e mai valorizzata in quanto tale. Ciononostante, i movimenti culturali femministi, come quelli relativi all'emancipazione delle popolazioni afro-americane, hanno costituito un elemento di rottura, in quanto hanno posto il problema della dignità etica, ontologica, ma soprattutto sociale, della differenza al centro della riflessione culturale occidentale. Oggi il discorso pedagogico non pone il tema dell'integrazione come la conseguenza positiva della cancellazione della propria identità, né considera il persistere di tali diversità come un ostacolo ad ogni forma di integrazione, ma cerca, a partire da queste, di costruire un orizzonte di senso in cui ciò che differisce possa trovare il proprio spazio. In questo senso, l'altro va compreso non soltanto in quanto forza lavoro, come nel caso dei migranti, ma in quanto persona umana.

L'incontro tra le culture può essere destabilizzante ma tale situazione non deve essere letta solo in tono negativo, bensì essa deve essere pensata come un'occasione formativa capace attivare processi cognitivi e relazionali in grado di ristrutturare non solo la propria identità ma anche il quadro valoriale di riferimento. L'altro comincia accanto a me, l'esperienza avviene quotidianamente: sul posto di lavoro, nelle associazioni, nel commercio, nello studio, ma soprattutto nel tessuto urbano della città

che chiamiamo nostre. Per fuoriuscire dalla “trappola identitaria”, che nega il valore etico e formativo dell’alterità, occorre costruire processi di formazione del proprio sé non essenzialistici che al contrario privilegino la relazione, il contagio, l’apertura verso il differente. Non a caso la Santerini afferma che

L’alterità non porta confusione o perdita di sé (...), l’intercultura presenta un movimento di oscillazione e tensione tra sé e l’altro, una ricerca non dell’uno ma del molteplice. Solo questo processo di faticosa comprensione permetterà la convivenza intesa come la ricerca della comune umanità<sup>50</sup>.

Occorre precisare che il cammino verso l’intercultura è reso difficile non solo da fattori che tradizionalmente oppongono gli uni contro gli altri i gruppi umani (ad esempio la lotta per le risorse naturali), ma anche quelli derivati dall’assetto della globalizzazione. In estrema sintesi, lo scenario internazionale favorisce il nascere di contrapposizioni alimentate spesso dall’insicurezza socio-economica che i sistemi di globalizzazione capitalistica impongono. È in questo contesto che l’educazione deve elaborare le proprie strategie contro la xenofobia e il razzismo. Tuttavia, appare evidente come la sola educazione non possa essere considerata come la panacea di tutti i mali, altrettanto importati sono tutte le disposizioni istituzionali che permettano di contrastarlo. Come precisa la Gobbo:

L’obiettivo dell’intercultura difficilmente può essere raggiunto se, contemporaneamente, non se ne raggiungono altri concernenti (solo per citarne alcuni) l’intreccio tra problemi sociali e diritto allo studio, l’impegno per i diritti umani, la comprensione dell’alterità presente nell’individuo stesso e nella società<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Santerini M., *Intercultura*, op. cit., p. 78.

<sup>51</sup> Gobbo F., *Pedagogia interculturale*, Carocci, Milano 2002, p. 45.

Dunque, la pedagogia interculturale si presenta come un nuovo modo di fare pedagogia a partire dai bisogni sociali e formativi, ma soprattutto da una lettura in situazione dello spaccato storico esistenziale in cui gli individui si trovano ad interagire. L'intercultura deve essere intesa come un nuovo tipo di discorso sull'uomo nato da una duplice esigenza teorica e pratica che la dimensione storica-esistenziale impone. L'intercultura non è una pedagogia per stranieri, in quanto essa è da intendersi come un vero e proprio mutamento del paradigma epistemologico della pedagogia in relazione al cambiamento delle coordinate storiche e concettuali del mondo. Essa non si limita ad apportare qualche aggiustamento, non è mossa da un'esigenza compensativa, quanto piuttosto da una logica relazionale che, oltre a proporre una lettura dell'esistente, cerca, in qualche modo, di prefigurarne un orizzonte di senso, utopico se si vuole, più compiuto e complesso. Ne consegue che la riflessione pedagogica non può che rapportarsi con la politica senza tuttavia essere sua ancilla, in quanto la pedagogia deve potersi costituire come pensiero etico-critico all'interno dello stesso discorso politico.

Il problema dell'intercultura è allora la costruzione di strumenti logici ed euristici che permettano la comprensione della complessità culturale di questo secolo. Pertanto, l'esigenza del dialogo interculturale può essere soddisfatto quando si riesce a costituire un legame tra la propria identità e le interazioni, le connessioni, le dissonanze, che il contatto con la diversità necessariamente comporta. Come afferma Cacciatore:

Si può allora determinare un significato di interculturalità che oltrepassi il tradizionale compito delle storie e delle narrazioni di oggetti (cioè culture) considerati nella loro unicità contrassegnati da una serie di tratti comuni identitari<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Cacciatore G., *L'interculturalità e le nuove dimensioni del sapere filosofico e delle sue pratiche*, in *Saperi umani e consulenza filosofica*, Cacciatore G. e Gessa Kurotschka V (a cura di), Meltemi, Roma 2007, p. 321.

Da ciò consegue che la comprensione interculturale presuppone un'educazione al riconoscimento che può avvenire solo a patto di considerare l'altro come un bene in sé, come un'esistenza singola che di per sé risulta importante e preziosa. Ciò può avvenire solo se si accetta di vincere i pregiudizi, le incomprensioni, le barriere a volte fittizie che si erigono per procedere, infine, verso una trasformazione di sé. Riconoscere la diversità e la peculiarità dell'altro, al di là del puro e semplice riconoscimento giuridico, implica il dovere di confermare l'altro, in quanto la sua stessa negazione comporta la negazione della stessa persona umana, e di aprirsi al contatto con questi cercando di superare l'iniziale dissonanza che la diversità culturale può creare. In altre parole, fare intercultura, come spiega la Santerini:

Significa restituire verità alle relazioni, dando allo straniero la libertà di mettere in discussione se stesso e gli altri senza dover sottostare agli obblighi dell'utilitarismo sociale; allo stesso tempo significa mostrare alle società impaurite e impoverite la ricchezza dell'incontro, educando alla fiducia e alla pazienza della comprensione.<sup>53</sup>

Dunque il progetto pedagogico dell'intercultura prevede forme di educazione che stimolino la disponibilità a confrontarsi con la differenza, ciò comporta, sempre, la capacità di problematizzare la propria posizione, ovvero la consapevolezza della parzialità del proprio punto di vista e delle nostre visioni sul mondo, che proprio perché nostre, cioè uniche e personali, non possono essere strutturalmente universali e assolute. Si tratta, dunque, per un verso di imparare a leggere la realtà a partire da ipotesi interpretative molteplici e diverse, e per altro verso saper ricomporre i diversi sguardi sul mondo al fine di ottenere una visione dello stesso molto più ricca e completa. Ne consegue che il concetto stesso di alterità non rappresenta un ostacolo per la comprensione della varietà del mondo, bensì esso svolge un ruolo creativo che permette di afferrare il senso profondo e ultimo della dimensione vitale del mondo. Tuttavia tale

---

<sup>53</sup> Santerini M., *Intercultura*, op. cit., p. 135.

affermazione non è scontata, in quanto molto spesso l'alterità viene derubricata a mera dissonanza cognitiva o etica, molto, troppo spesso, si pratica un pensiero eccessivamente omologante che, azzerando la diversità, impoverisce la realtà. Occorre, dunque, situarsi entro un orizzonte olistico in cui “è normale considerare uguaglianza e differenza, unità e molteplicità, non come mutualmente esclusivi, ma anzi come epistemologicamente compresenti e ugualmente necessari<sup>54</sup>”.

Il progetto pedagogico interculturale può, e deve, favorire uno sguardo autocritico capace di relativizzare gli stereotipi e i pregiudizi permettendo, così, il passaggio da una forma di sapere gerarchicamente definito ad uno che accetti la contaminazione e la pluralità come elementi fondamentali per la costruzione corretta della propria personalità. Ne consegue che un progetto di tal genere che insegni oggetti puri, essenze, piuttosto che relazioni, rapporti, problemi, non potrà che essere inconsapevolmente discriminatorio<sup>55</sup>. Dunque, il profilo educativo che la riflessione interculturale disegna è quello che promuove il superamento dell'etnocentrismo, del concetto di identità considerato come un monolite, ma soprattutto permetta di comprendere come la costruzione della propria identità risulti essere il frutto di un processo di riconoscimento della propria ed altrui differenza. Alla base di un simile atto educativo vi è, pertanto, la necessità di educare ad “imparare a vedere come estraneo quello che è nostro, e nostro come quello che è estraneo<sup>56</sup>”. In altri termini si tratta di fare posto nel proprio orizzonte culturale per accettare la differenza, si tratta di abituarsi a considerare il diverso, l'estraneo, come una realtà co-appartenente alla propria essenza, Primario è pensare l'estraneo non come un nemico in quanto, come sottolinea Waldenfels:

---

<sup>54</sup> Tarozzi M., *Uguali ma differenti. Per una costruzione fenomenologica della pedagogia interculturale*, in *Nel tempo della pluralità*, Demetrio D. (a cura di), La Nuova Italia, Firenze, p. 37.

<sup>55</sup> Cfr. G., *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*, op. cit., 49.

<sup>56</sup> Merleau-Ponty M., *Da Mauss a Claude Lévi-Strauss* (trad. dal francese), in *Segni*, Merleau-Ponty M., Il Saggiatore, Milano 2002, pag. 16.



L'estraneo comincia in noi stessi e non fuori di noi; (...) l'esperienza dell'estraneo non significa soltanto che l'estraneo ci si presenta dinnanzi, ma significa che l'esperienza dell'estraneo culmina in un divenire estranea dell'esperienza stessa<sup>57</sup>.

Reputo che un valido contributo alla creazione di un tale progetto formativo sia quello fornito da Cambi. Il pedagogo toscano in *Intercultura: fondamenti pedagogici* delinea un ipotetico quadrilatero della *forma mentis*<sup>58</sup> interculturale, attraverso l'individuazione di alcune caratteristiche chiave: decostruzione, tolleranza, ascolto-dialogo, costruzione di un orizzonte di senso comune.

#### *Decostruzione*

Non si tratta di annullare le identità, bensì ripensare la sua struttura stessa attraverso un superamento dell'etnocentrismo e della definizione del sé per via negativa, per dare spazio alla dimensione relazionale e relativa del proprio in sé. Tale attività si inserisce nel solco tracciato dalla riflessione ermeneutica – con particolare attenzione al pensiero di Ricoeur, il quale ha spiegato come la decostruzione e la comprensione devono essere considerate come la sistole e la diastole del processo interpretativo.

#### *Tolleranza*

Tollerare implica la costruzione di una dimensione etica e politica in cui le differenze culturali non si trovino giustapposte le une alle altre come le tessere di un mosaico, ma come elementi relazionati con gli altri, in perenne dialogo e confronto.

#### *Ascolto-Dialogo*

Esso è la struttura matrice di ogni dialogo, in quanto lo genera e lo sostiene. Dunque, il dialogo deve essere pensato come ascolto delle ragioni dell'altro, della sua tabella di

---

<sup>57</sup> Waldenfels B., *Fra le culture*, "aut aut" 2003, n. 313-314, pp. 69-70.

<sup>58</sup> Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, op. cit., p. 39.

valori e di interessi. Occorre, tuttavia, non solo ascoltare l'altro ma introiettare le sue argomentazioni, farle proprie assumerle come interlocutori interni per confrontarsi con esse. Dunque, dialogo come costruzione di un *tertium* capace di accogliere ed, hegelianamente, superare i due interlocutori. Dialogare implica rispettare l'altro, coglierlo come un altro da sé, tentando di comprendere – anche in virtù di una educazione empatica – le sue forme, le sue ragioni e le sue prospettive.

### *Costruire insieme*

Occorre dar vita un qualcosa di comune, a un vincolo reciproco che faccia proprio il valore della differenza come autentica stella polare, al fine stipulare un nuovo registro di norme e di vincoli da tutti condiviso, e a cui ciascuno si trova vincolato in quanto è stato coinvolto dal processo deliberativo. Con tale termine s'intendere la costruzione di un luogo di incontro condiviso, in cui, in virtù di una tensione etica che percepisca l'altro di per sé come un valore, vi sia la possibilità di abitare la convivenza.

Cambi, dunque, propone di ripensare il paradigma epistemologico della pedagogia a partire dalla differenza, che deve essere concepita come struttura e valore dell'azione formativa. L'identità, in opposizione alla differenza, è sinonimo di radici, è qualcosa che vincola e che regola, che rassicura e dà forma. Logicamente essa agisce come principio di verità che esclude ogni realtà che non si adegua alla sua struttura. A livello sociale essa disegna un preciso modello cogente di forma di vita associata, il quale si pone come intrascendibile. Per il soggetto vivere l'identità significa trovare sicurezza, ancorarsi ad un cosmo di valori e riconoscersi in esso. Appartenenza identitaria significa avere radici, far parte di una narrazione storica in virtù della quale il proprio sé trova senso. Essa, dunque, fornisce all'individuo trattorie di vita teoriche e pratiche: lo fa cittadino di uno spazio e di una storia. Tuttavia l'appartenenza è una categoria totalizzante e omologante che tende ad escludere ogni forma di dissenso e di pensiero divergente. La società attuale oscilla, in una pericolosa dialettica, tra globalizzazione e appartenenza, ponendo l'individuo di fronte a opzioni esistenziali spiazzanti ed asimmetriche, le quali spesso determinano comportamenti violenti e

razzisti. Non bisogna uscire dall'appartenenza, cosa per altro impossibile in quanto ognuno di noi è consegnato ad una dimensione storica e sociale, ma di ripensarne i contorni. Si deve passare da un concetto di appartenenza inteso come uno "stare in" ad una che valorizzi lo "stare insieme", cioè che sia volano per la costruzione di un mondo intersoggettivamente condiviso.

In ultima analisi, il punto centrale di questo discorso è che risulta impossibile eliminare l'altro da sé, lo straniero, l'estraneo, in quanto quest'ultimo risulta essere un dato di fatto ontologico e sociologico in cui ognuno di noi, fin dalla nascita, è immerso nella differenza. La pedagogia interculturale ha il compito, pertanto, di introiettare tale realtà e prenderne consapevolezza, al fine di costruire un percorso etico capace di formare una nuova mentalità, un nuovo modo di confrontarsi con il problema. Se, dunque, la differenza non è semplicisticamente un connotato degli stranieri ma una costante propria di ogni individuo umano, la sfida, di lungo periodo, che la riflessione pedagogica deve accettare è duplice: educare all'incontro tra le "culture", ma soprattutto costruire abiti etici, cognitivi, capaci di comprendere e riconoscere le diversità come valori in sé.

### ***2.3 Assimilati ed esclusi***

Prima di iniziare a presentare un possibile percorso di educazione interculturale, credo che sia opportuno delineare la situazione socio-esistenziale in cui si trovano a vivere i migranti nel nostro paese. La scelta di compiere questa breve riflessione non trova la propria ragion d'essere nell'affermazione che la pedagogia di stile interculturale debba costituirsi come una sorta di pedagogia "per stranieri", ma al contrario essa deve costituirsi come riflessione pedagogica orientata alla costruzione di una nuova forma di ragione, che potremmo definire accogliente. Wallnöfer definisce la pedagogia interculturale come:

Se finora l'antiquato concetto di *pedagogia per stranieri* è stato legato all'idea di normative speciali per gli stranieri e per i loro figli, la pedagogia interculturale del futuro si propone di incentivare una generale capacità di tutti gli uomini di muoversi attivamente e pacificamente *con* e *in* diversi contesti culturali, ampliando e ridefinendo così i propri confini e destinatari<sup>59</sup> (23).

Ed ancora:

Il problema risiede nel convivere come soggetto di pari dignità in una società multiculturale, al fine di comprendersi e lavorare per la giustizia sociale e per la soluzione pacifica dei conflitti legati alla convivenza; in questo senso la pedagogia interculturale rappresenta un principio e un processo che va molto al di là di un semplice intervento pedagogico di aiuto agli stranieri<sup>60</sup>.

In tale senso risulta fondamentale, al fine di comprendere come la pedagogia interculturale possa costituire quel processo di costruzione di un mondo comune in cui possano trovare posto i diversi interessi, le diverse aspettative culturali, accostarsi alla condizione dei migranti nel nostro paese. Si tratta, cioè, di compiere una seconda riflessione determinante al fine di possedere un quadro fenomenologico il più dettagliato possibile circa sia la condizione dei migranti, sia il modo in cui la loro presenza viene vissuta dagli autoctoni.

L'Italia è oggi un paese profondamente caratterizzato, demograficamente e socialmente, da una significativa presenza di stranieri. L'esperienza comune è quella di vivere in contesti quotidiani, soprattutto nelle città del centro Nord, in cui la presenza di stranieri risulta essere un tratto costante. I figli di migranti minori di 18 anni presenti

---

<sup>59</sup> Wallnöfer G., *Pedagogia interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 2000, p. 23.

<sup>60</sup> Op. cit., p. 26.

nel nostro paese sono circa 900.000, e 80% di loro frequenta la scuola; essi rappresentano il 7,5% dell'intera popolazione scolastica italiana, e soprattutto nel centro-nord sono rare le classi che non hanno almeno un alunno di origine straniera<sup>61</sup>. Da questi pochi dati risulta possibile comprendere come la "geografia" demografica del nostro paese stia profondamente cambiando grazie a questi "nuovi italiani". Questo termine non deve essere letto come una nuova posizione giuridico-amministrativa in cui si trovano a vivere i giovani nati da genitori non italiani<sup>62</sup>, quanto piuttosto come una condizione esistenziale di persone che condividono in larga parte l'esperienza quotidiana, che sono inseriti nei medesimi contesti produttivi ed educativi in cui si trovano a vivere i figli degli italiani. Risulta, dunque, possibile parlare di una nuova unità generazionale nel nostro paese.

Tale dato oggettivo produce nelle coscienze dei singoli un senso di paura, un vero e proprio allarme sociale. Non a caso nel nostro paese, il dibattito politico e mediatico a riguardo del fenomeno della migrazione si è, fino ad oggi, caratterizzato per definire tale evento come un problema epocale. Occorre precisare che questa non è la sede per affrontare nel merito la giustizia e la veridicità dei provvedimenti sociali e politici attuati dai vari governi che si sono succeduti nel nostro paese, tuttavia credo sia corretto, da un punto di vista squisitamente pedagogico, rimarcare che tali provvedimenti politici e giuridici risultano essere incompatibili con lo spirito, gli obiettivi, e le finalità educative promosse dalla pedagogia di stile interculturale. Si tratta, perciò, di superare gli allarmismi, le paure, la considerazione della presenza degli stranieri come un "problema di ordine sociale" cui si risponde attraverso politiche di securizzazione del territorio, per iniziare ad attivare scelte politiche, educative, etiche, che considerino l'alterità come un'opportunità, come una possibilità di crescita. Con

---

<sup>61</sup>Cfr. Colombo E., *Introduzione*, in A.A.V.V., *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, UTET, Torino 2010, pp. XII-XV.

<sup>62</sup> Infatti, nel nostro paese il diritto di cittadinanza è regolato dal "diritto di sangue", ovvero la cittadinanza si ottiene solo per "discendenza" diretta o indiretta, e non per nascita sul territorio della Repubblica italiana. Oggi le procedure inerenti all'acquisizione della cittadinanza italiana per i "nuovi italiani" sono complesse e farraginose.

questa affermazione non si vuole né negare, né ridimensionare il conflitto sociale che spesso si genera dall'incontro da entità culturali differenti.

Occorre, invece, riflettere sull'origine dello scontro, sulle sue motivazioni, per saperlo gestire. Con tale affermazione non intendo giustificare la violenza, che molto spesso risulta essere il portato più comune dei conflitti socio-culturali, quanto piuttosto occorrerebbe comprendere, ascoltare le rivendicazioni, le richieste, le necessità che molto spesso animano i conflitti. Si tratta, dunque, di uscire dalla logica asfittica e sterile del "noi" opposti a "loro", per comprendere che occorre costruire un universo di senso comune in cui sia possibile la compresenza dei diversi. Prerequisito fondamentale di una tale razionalità, cui noi tutti dovremmo essere formati, che potremmo definire accogliente è l'atto del riconoscimento.

Il concetto d'integrazione è molto e complesso e arriva a comprendere significati molto diversi tra di loro. Risulta possibile individuare almeno quattro forme di integrazione:

*-integrazione di funzionamento:* il migrante diviene capace di comunicare nella nuova lingua e si rende autonomo

*-integrazione di partecipazione:* il migrante partecipa alla vita civile e sociale del paese ospitante

*-integrazione di aspirazione:* il migrante aspira a condividere il futuro della comunità di accoglienza

*- integrazione come somiglianza:* questa opzione prevede che il migrante condivida in tutto e per tutto gli stili culturali e valoriali della cultura ospitante, anche a rischio di una totale assimilazione con la conseguente perdita della propria cultura d'origine<sup>63</sup>.

Nel nostro paese si è praticata esclusivamente una forma di integrazione del tutto particolare basata solo su di una lettura funzionale utilitaristica del migrante, legando al

---

<sup>63</sup> Santerini M., *Intercultura*, op. cit., p. 167.

sua presenza sul nostro territorio alla sola dimensione economica. Tale approccio, se praticato in un periodo di grave crisi economica e sociale, può facilmente cadere nella spirale dello sfruttamento e nel razzismo. È possibile affermare che un modello di integrazione positivo è quello che riesce a permettere lo scambio di modelli culturali e valoriali tra la comunità ospitante e quelle migrante, sempre nella pari dignità etica. Occorre precisare che una visione di uguaglianza intesa come neutralizzazione radicale delle differenze non può essere considerata una soluzione in quanto dovrebbe presupporre un sistema cieco alle differenze (*color blind*) in cui non contano né il sesso né il colore della pelle etc.

Fino ad oggi la principale forma di riconoscimento attuata dal nostro paese è stata quella che potremmo definire dell'assimilazione senza un reale riconoscimento. In via preliminare occorre specificare che tale processo di integrazione è nato quasi per caso, in quanto nel nostro paese manca una reale scelta politica che riguardi la dimensione sociale, educativa e politica, inerente al problema dell'integrazione degli stranieri. In altre parole, l'Italia si caratterizza per una certa porosità sociale: non accoglie, a causa di un'assenza di politiche reali di integrazione, ma nemmeno rifiuta, poiché vengono lasciati ampi spazi ad accomodamenti sociali di fortuna<sup>64</sup>. Ciò incentiva pratiche che tendono a generare una sorta di mimetismo culturale che finisce per coincidere con la perdita della origine culturale.

Tipico esempio di tale approccio è la perdita del nome proprio. Il nome proprio è il simbolo di ciò che siamo, la capacità di poterci nominare ed essere nominati rappresenta il primo gesto per la costruzione della nostra persona. Il riconoscimento del nome proprio è il primo passo per l'identificazione di ciò che siamo, il nome reca al suo interno il nostro Sé, la dimensione essenziale della nostra persona. In molti casi i giovani migranti tendono a modificare o a cambiare completamente il proprio nome con uno italiano. Una delle possibili spiegazioni di tale azione è che facendo ciò si facilitano le relazioni tra coetanei, tuttavia ciò risulta essere la spia di una verità più profonda. La

---

<sup>64</sup> Cfr. Spanò A., *Fronteggiare la differenza*, in A.A.V.V., *Figli di immigrati in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, op. cit., p. 241.

scelta di un nome tipicamente italiano al posto del proprio mostra, in prima istanza, come gli italiani siano restii a imparare e ad accettare una lingua profondamente diversa dalla propria. Tuttavia tale pigrizia dimostra come sia ancora forte un senso di marcato etnocentrismo nel nostro paese. Inoltre, camuffare il proprio nome è una tipica azione di mimetismo culturale. La propria cultura viene auto percepita come minoritaria, scomoda, difficile da accettare dagli autoctoni, e per tale motivo si sceglie di attivare un procedimento di mimetismo culturale.

Alla luce di ciò appare evidente come la principale forma di riconoscimento attuata nel nostro paese risulta essere quella dell'assimilazione alla cultura dominante: le proprie radici culturali vengono recise o camuffate pur di essere accettati all'interno del tessuto sociale. I ragazzi che attivano questo processo di integrazione nella stragrande maggioranza dei casi sono individui che molto conformi agli stili di vita dei loro coetanei italiani e risultano essere ben inseriti nel contesto relazionale<sup>65</sup>. Per loro il paese d'origine è un luogo dove passare le vacanze e vivono i riti culturali e religiosi dei propri genitori come un peso, come una realtà da nascondere agli altri coetanei. Conoscono appena la propria lingua natia, e quando i genitori si rivolgono a loro utilizzandola il più delle volte rispondono in italiano. Questa strategia identitaria, che sembra essere la più comune, trova la propria ragion d'essere nella paura di essere discriminati ed isolati a causa di un latente etnocentrismo della nostra cultura. Il peso negativo attribuito all'essere stranieri, soprattutto se si appartiene ad un gruppo culturalmente stigmatizzato ( ad esempio essere albanesi o rumeni) può portare a prendere le distanze con propria cultura d'origine a causa dalle rappresentazioni che il senso comune fornisce di quest'ultima<sup>66</sup>.

Sembrerebbe, dunque, che l'unica forma di integrazione attuata nel nostro paese sia quella dell'assimilazione lineare. Tale processo costa di due elementi: l'acculturazione e l'assimilazione propriamente detta. Il primo termine indica la

---

<sup>65</sup> Cfr. Leonini L., *Introduzione*, in A.A.V.V., *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma 2005, pp. 12-15.

<sup>66</sup> Cfr. Colombo E., *Navigare tra le differenze*, in A.A.V.V., *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, op. cit., pp. 95-7.



modalità attraverso la quale i membri della minoranza modificano le proprie caratteristiche culturali, cioè la propria lingua, le tradizioni, gli usi e i costumi, ma soprattutto le proprie aspirazioni. Con il termine assimilazione si deve intendere il grado di partecipazione attiva dei membri del gruppo di minoranza alla dimensione sociale del paese ospitante. Nel nostro paese si è sostenuto che l'acculturazione dovesse avvenire in maniera automatica, quasi per contatto, in virtù di un processo automatico ed in evitabile. In tale senso la scuola, attraverso quella che potremmo definire la “pedagogia per stranieri<sup>67</sup>”, ha svolto un ruolo decisivo. Tuttavia tale scelta, che privilegiava la dimensione dell'uguaglianza formale dei migranti di fronte alla legge e la neutralità dello stato, si è rivelata insufficiente, in quanto i migranti hanno via via sviluppato un sentimento di esclusione dal corpo sociale nazionale. In questo caso i migranti si sono auto-percepiti come ospiti temporanei, come pura forza lavoro e non persone, destinate a ritornare, un domani nella madre patria. Tale dimensione non poteva contemplare l'aspirazione, tipica per le seconde generazioni, ad integrarsi all'interno nella nuova nazione, ad essere parte attiva, a poter scrivere la propria storia nel nostro paese. In altre parole, i giovani migranti hanno percepito la naturale aspirazione ad inserirsi nel nuovo contesto culturale come tradita.

Tale mancato riconoscimento del diritto a poter esistere, a poter vivere all'interno del tessuto sociale nonostante la differenza ha generato fenomeni che potremmo definire di isolamento socio-culturale<sup>68</sup>. Questi individui percepiscono grande distanza dalla propria cultura d'origine senza, tuttavia, sentirsi inseriti nella cultura della società ospitante. Il sentimento tipico è quello del disagio, di sradicamento, ma soprattutto di grande solitudine esistenziale. Questi migranti non desiderano tornare nei paesi d'origine – in quanto non hanno forti legami né con i coetanei né con i

---

<sup>67</sup> Occorre precisare che inizialmente le scelte programmatico educative nel nostro paese si sono caratterizzate per una proposta pedagogica che potremmo definire di rinforzo culturale. Gli unici ambiti d'intervento hanno riguardato la dimensione della conoscenza linguistica, da realizzarsi al di fuori delle ore curriculari, a scapito di ogni altra scelta educativa. In altre parole, si è creduto che la sola conoscenza della lingua italiana potesse favorire i processi d'integrazione.

<sup>68</sup> Cfr. Leonini L., *Introduzione*, in A.A.V.V., *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, op. cit., pp. 9-12.

familiari – e nel medesimo tempo non riescono a strutturare relazioni durature con i coetanei italiani. Le loro competenze linguistiche sono limitate, non riescono ad immaginarsi un futuro né nel paese d’origine né in quello ospitante, vivono un forte disagio psichico e non riescono ad elaborare metodologie per superarlo. Rifiutano la cultura ospitante, che percepiscono come invasiva e fuorviante delle tradizioni, e fanno un largo consumo di “beni culturali identitari”: ascoltano la musica del proprio paese d’origine, leggono riviste nella loro lingua, vedono programmi televisivi che narrano della loro patria lontana.

Altra forma d’integrazione è quella che potremmo chiamare del cosmopolitismo<sup>69</sup>. Metafora esistenziale di questa dimensione, tipica dell’uomo post-moderno, è quella dell’individuo che porta la propria casa sulla spalle, proprio come la tartaruga. Questi individui non si definiscono né rispetto alla propria cultura d’origine né rispetto a quella ospitante: elaborando la propria incertezza identitaria in senso positivo essi si definiscono “cittadini del mondo”. I modelli di consumo non sono sostanzialmente differenti da quelli dei coetanei italiani, e fanno riferimento ad un universo di gusti e preferenze culturali universalmente condiviso a livello internazionale. In quanto giunti nel nostro paese in tenera età spesso parlano l’italiano correttamente e utilizzano la lingua d’origine solo con i genitori mescolandola spesso con la nuova. Questi giovani si sentono parte di una comunità immaginaria figlia soprattutto di internet, abitano il “villaggio globale con disinvoltura”, e utilizzano le nuove forme di comunicazione di massa per rapportarsi con coetanei in ogni parte del globo.

---

<sup>69</sup> Cfr. Musella P., *Identità multisituate: consumi, stili di vita, relazioni, genere, cittadinanza e progetti per il futuro dei giovani di origine immigrata nel napoletano*, in A.A.V.V., *Figli di immigrati in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, p.177.

## ***2.4 La diversità in classe***

La scuola ha affrontato, con l'arrivo degli alunni stranieri, una delle transizioni più importanti della sua storia. Abbiamo assistito al passaggio della funzione della scuola da santuario dell'unità nazionale a luogo di accoglienza del pluralismo interculturale. La scuola è stata la prima agenzia socio-culturale a gestire l'emergenza dell'arrivo degli alunni migrati, tuttavia ciò non ha generato una vera e propria educazione interculturale. Molto spesso le strategie messe in campo si sono limitate a gestire l'“emergenza” circoscrivendosi a proposte didattiche che facilitassero l'inserimento nel tessuto culturale ma misconoscendo tutte le problematiche sociali e etiche del problema. Le cause di tale immobilismo sono, forse, da ricercare nella scelta di modelli politici che risultano considerare il multiculturalismo come un problema che viene subito dal corpo sociale piuttosto che come un'opportunità. Le scelte fin qui adottate non hanno ancora elaborato un modello complessivo di approccio e di confronto con il pluralismo culturale né a livello politico – dove si sono sviluppate prevalentemente strategie difensive e di “securizzazione dell'ordine pubblico” – né a livello culturale: si potrebbe affermare che l'utopia interculturale è ancora da realizzare a livello di programmi, formazione. Molto spesso i bisogni degli alunni migranti vengono affrontati solo con forme di pedagogia compensativa improntate alla culturalizzazione delle diversità (non a caso l'insegnamento dell'italiano agli stranieri è situato al di fuori delle ore curricolari). Tuttavia, come rileva Milena Santerini:

Ciò non significa che l'arrivo di cittadini stranieri non abbia contribuito a realizzare innovazioni, tuttavia esse sono avvenute in modo parziale e frammentario<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Santerini M., *interculturale*, op. cit., p. 190.

Ma come vivono, come si autopercepiscono, i giovani migranti nelle nostre scuole? Da una parte essi tendono ad evadere l'obbligo scolastico, dall'altra sperimentano un mancato riconoscimento da parte degli operatori scolastici dei loro bisogni formativi primari. Ciò molto spesso genera un insuccesso scolastico molto marcato, che si traduce in una forma di rifiuto verso l'istituzione scolastica intesa come agenzia formativa. La stragrande maggioranza dei dati emersi dalla ricerche socio-pedagogiche mostrano come i *curricula* degli studenti migranti siano meno brillanti dei loro colleghi autoctoni, maggiori sono le carenze sia nell'ambito inerente alle discipline umanistiche che in quelle scientifiche<sup>71</sup>. Sembrerebbe che essere migranti nelle nostre scuole risulti essere un vero e proprio handicap educativo. Il raggiungimento di obiettivi di apprendimento più che buoni sembra essere, per un migrante, una vera e propria corsa ad ostacoli contro i pregiudizi culturali e contro la sordità dell'agenzia scolastica rispetto ai bisogni e le aspettative.

La nostra società, e conseguentemente anche le nostre aule scolastiche, sono cambiate radicalmente: fino a qualche anno addietro ogni individuo nasceva all'interno di un contesto culturale stabile, fatto di relazioni parentali solide, all'interno di una comunità locale culturalmente coesa e situata in un orizzonte valoriale storicamente riconosciuto. Oggi risulta possibile, anche solo guardando la composizione delle nostre aule scolastiche, affermare che tale paradigma risulta non essere più vero. Tuttavia occorre precisare che tale situazione di per sé non risulta essere un male, un problema, in quanto essa può rappresentare un'opportunità per la scuola, ma anche per la società, per ripensare se stessa, rivedere i propri punti fermi, i propri obiettivi valoriali, per uscire dalla sclerotizzazione in cui essa sembra giunta.

I contenuti disciplinari che oggi la scuola fornisce risultano inadeguati in quanto è profondamente mutato l'insieme di conoscenze, abilità e competenze degli alunni, siano essi autoctoni che stranieri. Inoltre, questi ultimi non riescono a ritrovare, all'interno della proposta educativa presentata dalla agenzia scolastica, delle risposte ai

---

<sup>71</sup> Cfr. Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano 2002, P. 182 e ss.

loro bisogni, alle loro aspettative. Non a caso, la scelta di istituti superiori non liceali rivela come l'idea stessa del "lavoro" scolastico si configuri all'ultimo posto nella scala di priorità formative scelta dalle famiglie per i propri figli. Ciò è dovuto, in gran parte, al sentimento di mancato riconoscimento delle istituzioni scolastiche rispetto ai problemi dei migranti. In altre parole, il differente posizionamento all'interno della gerarchia sociale dei migranti genera, per riflesso, una scelta formativa precisa, che potremmo definire minoritaria. Non a caso, la precarietà del progetto migratorio associata alla vulnerabilità sociale in cui si trovano a vivere le famiglie dei migranti, si traduce in investimenti formativi a breve termine e sempre centrati sull'immissione immediata sul mercato del lavoro.

La realtà multiculturale della nostra società ha posto con forza il problema il problema del progetto culturale della scuola italiana, la quale di è interrogata sul proprio ruolo e compito da svolgere. Non a caso il lavoro di molti insegnanti, operatori culturali, pedagogisti, si è orientato allo studio delle tematiche inerenti ai problemi educativi tipici dei migranti. Tuttavia, una critica che risulta possibile muovere a tali scelte è che esse sono per lo più impostate su di un modello che potremmo definire compensativo. L'orizzonte in cui tali azioni didattiche si situano è quello, per lo più, della compensazione del ritardo di apprendimento della lingua italiana. Ciò rileva una scelta di un'opzione etico sociale che potremmo definire di integrazione senza riconoscimento, in quanto sono state mis-sconosciute, forse anche inconsapevolmente, le storie, le problematiche, i desideri, di ogni alunno migrante. La questione dell'inserimento degli alunni migranti non dovrebbe costituirsi solo attorno al problema linguistico, ma dovrebbe prendere in considerazione l'intero repertorio delle abilità, delle competenze, delle capacità dello studente. Nelle prospettive di una pedagogia declinata in senso interculturale non è, infatti, lo straniero che deve semplicemente imparare la lingua e la cultura del paese ospitante, ma tutti i soggetti coinvolti nel processo di apprendimento, siano essi studenti che docenti, ad imparare qualcosa da tutti.

Da un punto esclusivamente storico, possiamo sintetizzare il processo di apprendimento nelle scuole nelle seguenti fasi

- Gli insegnanti sono i soli ad affrontare le problematiche connesse all'inserimento degli alunni stranieri.
- L'attenzione si concentra esclusivamente sulla competenza linguistica.
- Si modificano, conseguentemente, i programmi didattici.
- Vengono attivate specifiche attività di affiancamento individuale riservate agli alunni stranieri studiate a partire dall'esperienza dell'integrazione scolastica dei portatori di handicap<sup>72</sup>.

Tale scelta educativa sembra però limitarsi ad costituire un rinforzo delle abilità linguistiche degli alunni migranti misconoscendo, di fatto, l'insieme dei problemi socio-educativi inerenti alla condizione di migranti nel nostro paese. In diversi casi, per esempio, i bambini migrati sono bambini adultizzati, cioè minori per le istituzioni scolastiche ma non per la società. Non è difficile, infatti, incontrare, magari al sabato sera, nei ristoranti bambini costretti a vendere per pochi euro rose ai tavoli. Pertanto, tali soggetti si trovano a vivere in una vera e propria contraddizione esistenziale che si sostanzia in un mancato riconoscimento, da parte dell'intero tessuto sociale, del diritto all'infanzia.

Le analisi inerenti al grado del rendimento scolastico<sup>73</sup> degli studenti migranti mostrano interessanti spunti di riflessione. Gli alunni stranieri mostrano, in generale, un livello di apprendimento più basso di quello degli studenti italiani, non a caso la percentuale dei respinti per primi risulta essere pari al 23%, contro il 6% di quella degli italiani. A ciò occorre aggiungere che tale dato diminuisce sensibilmente quando siamo in presenza di alunni che sono stati respinti per più di un anno. Il motivo di ciò è legato

---

<sup>72</sup> Cfr. Fravegna E., *Insegnanti e migrazioni: come cambia il lavoro nelle classi*, in A.A.V.V *Classi meticcie. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Carocci, Roma 2003, p. 11.

<sup>73</sup> Cfr. Villini R., *Diversi ed eguali. Gli studenti di fronte al futuro*, in A.A.V.V *Classi meticcie. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, op. cit. pp 47-50.

al fatto che la classe ripetuta da parte degli studenti stranieri è generalmente quella in cui è avvenuto l'inserimento scolastico, o comunque la prima in cui sono emerse le principali problematiche linguistiche. Inoltre, le principali carenze di apprendimento si riscontrano nelle discipline umanistiche, mentre il gap tra italiani e stranieri diminuisce per le materie di stampo tecnico, artistico, e nello studio della lingua straniera. A partire da queste brevi dati risulta possibile enucleare alcune brevi considerazioni: sembrerebbe che l'insuccesso scolastico dei migranti sia anche dovuto ad un debito formativo che la scuola non riesce né a colmare, né a riconoscere; secondariamente sembra possibile affermare che il progetto didattico delle nostre scuole sia ancora troppo legato ad una cornice culturale di stampo etnocentrico, che non riesce né a percepire, né valorizzare la diversità in classe.

A di là delle seppur buone intenzioni delle istituzioni scolastiche, le quali cercano attraverso laboratori, corsi pomeridiani, mediatori linguistici, di integrare gli alunni stranieri, sembrerebbe che il nostro sistema scolastico risulti essere ancora fortemente caratterizzato da una spinta etnocentrica. Non a caso il dialogo educativo nelle nostre aule risulta essere sempre all'insegna di una sorta di supremazia italiana sia dal punto di vista linguistico, che nella organizzazione complessiva della vita scolastica. Sembrerebbe, dunque, che la scuola tenda a perpetuare quella sorta di progetto culturale che potremmo definire di integrazione senza riconoscimento. Tuttavia occorre precisare che l'istituzione scolastica nel suo complesso versa in un completo abbandono da parte delle istituzioni politiche: molto spesso proprio le scuole di frontiera, dove si dovrebbe realizzare la prima forma di incontro tra individui provenienti da culture diverse, risultano essere private di ogni risorsa sia essa economica che professionale. Il modello educativo promosso dalla scuola italiana nei confronti degli studenti migranti non riesce a liberare l'allievo dalla propria condizione socio-culturale svantaggiata, non riesce a promuovere un percorso formativo capace di realizzare una reale integrazione all'interno del tessuto sociale. Sembrerebbe che all'interno dell'istituzione scolastica sia ancora eccessivamente presente un modello di pensiero che tende a riprodurre all'interno delle aule scolastiche le fobie, le esclusioni, i fenomeni di emarginazione,

tipici del nostro tempo. Ritengo che l'inserimento degli alunni stranieri debba costituirsi come un'occasione per un vero e proprio ripensamento della didattica e del fare scuola.

La scuola si trova, pertanto, necessariamente impegnata in una profonda ridefinizione delle sue stesse finalità educative, in quanto tra le istituzioni sociali essa è la più "esposta" al fenomeno interculturale. Il compito formativo che la scuola può e deve ricoprire è quello di trasformare un evento carico di conflittualità in un'opportunità di crescita e di cambiamento per l'intera società. Inoltre, essa risulta essere il luogo fisico e metaforico in cui imparare a guardare il mondo con occhi nuovi, confrontare i codici culturali diversi, ma soprattutto esercitare il pensiero a decentrarsi. Alla scuola è affidato, allora, il difficile compito di promuovere il passaggio da un pensiero auto-centrato a uno relazionale in cui imparare a coniugare le dimensioni del vicino e del lontano, di particolarità e universalità. L'istituzione scolastica rappresenta il luogo dove viene resa pubblica la conoscenza del mondo secondo principi e regole individuate come significative da una data società in un determinato tempo storico. Di fronte ai mutamenti sempre più rapidi che la modernità impone, la scuola è, allora, sollecitata ad una rilettura del suo modo di operare, dei suoi scopi, della sua prassi. Essa non deve, semplicisticamente, costituirsi come luogo di convivenza multiculturale, quanto piuttosto essa deve potersi ridefinire come il luogo educativo in cui realizzare i valori dell'intercultura.

L'educazione scolastica non vive in un mondo a parte, il suo compito è quello di fornire al soggetto capacità, competenze, strumenti che rendano possibile la sopravvivenza e l'interazione nella società. Tuttavia, oggi occorre superare il paradigma della pura trasmissione di un sapere. Tale affermazione non implica, però, un abbandono di quella serie di conoscenze comuni alle generazioni precedenti e contemporanee, bensì riguadagnare un ulteriore livello di complessità. Occorre imparare che la crescita del proprio sé deve passare attraverso la relazione, la comunicazione con l'altro da sé. Risulta fondamentale precisare come l'istituzione scolastica rappresenti la cristallizzazione di un'eredità culturale di una comunità storica, essa incarna il precipitato storico dei valori, delle credenze, degli usi e costumi di un popolo. Essa,



dunque, rappresenta un monumento vivo di una civiltà ben precisa. Tuttavia oggi il mondo globalizzato chiede all'istituzione scolastica di costruire una possibile integrazione attraverso principi dialogici, intersoggettivi, capaci di favorire il mutuo riconoscimento degli individui diversi al fine di favorirne l'inclusione sociale<sup>74</sup>.

Sembrerebbe, allora, che una delle premesse fondamentali da cui partire è la presa di coscienza del fatto che molto spesso dietro una politica di uguaglianza formativa nei confronti degli alunni migranti si nascondono tentazioni, più o meno consapevoli, di assimilazione e omologazione. Il concetto di uguaglianza non deve, tuttavia, divenire la ragione in virtù della quale sacrificare le peculiarità della cultura migrate. Una delle prime azioni da compiere è quella relativa agli implicati culturali di ogni individuo. Ogni essere umano che vive in comunità apprende dei codici culturali che gli permettono di convivere all'interno di un gruppo (ad esempio ognuno sa come rispondere a determinati comportamenti); tali codici per lo più sono delle realtà che si apprendono vivendo insieme e costituiscono quel repertorio semantico che permette ad ognuno di orientarsi nel mondo. Per l'alunno straniero questo sistema di implicati culturali è completamente misconosciuto, anzi egli, a volte, porta con se un repertorio comportamentale completamente diverso da quello degli autoctoni: ciò molte volte genera un conflitto all'interno delle classi. Occorre, dunque, cercare, per quanto possibile, comprenderli, e cercare di adattare la ritualità dei tempi, dei comportamenti, a quelli, pur non stravolgendo l'intero sistema culturale autoctono. Ad esempio, l'essere più lenti nel fornire risposte alle domande, oppure il non guardare l'interlocutore negli occhi, non devono essere necessariamente interpretati come un insuccesso scolastico. A ciò va aggiunta un'ulteriore forma di stress cognitiva ed emotiva dell'alunno dovuta al duplice sforzo di adattamento da una parte e di apprendimento dall'altra. L'alunno si trova oltre a dover imparare da subito una nuova lingua, indispensabile per la

---

<sup>74</sup> Cfr. Dusi P., *La scuola: un'educazione per tutti*, "Pedagogia e Vita", n.1, 2008, La Scuola, Brescia, p. 96.

“sopravvivenza comunicazionale” e relazionale all’interno della nuova comunità, e nel medesimo tempo imparare la lingua della scuola, quella alla base delle attività di lettura e di scrittura dei testi.

Occorre anche ripensare i parametri che ci permettono di definire il rendimento scolastico degli alunni migranti. Molto spesso un’analisi approfondita mostra come l’insuccesso scolastico nasca da un rapporto differenziale di potere tra docente ed alunno. All’interno di tale processo la posizione dominante dell’insegnante influenza la pratica di comportamenti che tendono a misconoscere la diversità culturale, in quanto essa viene derubricata a mancanza, svantaggio, deprivazione che la scuola deve colmare. Ciò comporta che ogni qual volta le attese culturali dell’insegnante vengono disattese egli formula un giudizio negativo nei confronti del discente.

Una tale visione tende a collegare, in un rapporto di tipo meccanicistico tre categorie: insuccesso scolastico equivale ad una minoranza culturale e questa, a sua volta implica una minoranza sociale. Molto spesso i comportamenti degli alunni stranieri che differiscono anche profondamente da quelli degli autoctoni (ad esempio il parlare a bassa voce, il non guardare l’interlocutore, ecc.) vengono interpretati come sintomi di una difficoltà di apprendimento difficilmente colmabile. Ciò è dovuto alla convinzione che il ruolo del docente, oltre che trasmettere contenuti, sia quello di avviare un processo di inculturazione; tuttavia questa convinzione, per molti versi condivisibile, diviene problematica con quegli alunni che hanno già iniziato un percorso di inculturazione differente.

Occorre precisare che non è la differenza culturale in sé a rendere difficoltoso l’apprendimento, quanto piuttosto la risultante di un non incontro tra esigenze degli alunni e aspettative degli insegnanti a rendere problematico il processo di apprendimento stesso. Sembrerebbe che la difficoltà dell’apprendimento possa essere riconducibile all’effetto di interazioni erranee tra bisogni e risposte<sup>75</sup>. Parrebbe che la

---

<sup>75</sup> Gobbo F., *Pedagogia interculturale*, op. cit., p. 128.

cultura dominante, rappresentata dal corpo insegnante, si comporti come un elemento di oppressione verso codici comportamentali, linguistici, etici, che i ragazzi hanno introiettato in famiglia. Inoltre, la diversità di questi alunni è la diversità di chi si trova in una posizione socio-culturale di subordinazione, in cui i rapporti tra insegnante ed alunno risultano essere segnati da questa profonda differenza. Ad esempio comportamenti che agli occhi degli autoctoni sembrano come normali e normativi – il finire prima degli altri la consegna stabilita – potrebbero non essere riconosciuti come tali all'interno di culture differenti. Non a caso molto spesso i bambini migranti tendono a finire dopo gli altri i compiti assegnati, e tale lentezza viene riconosciuta come sintomo di difficoltà apprenditiva. Occorre, anche questa volta, volgere lo sguardo altrove ed operare un'azione di decentramento: si tratta di riconoscere la possibilità che in alcune culture il metro di valutazione potrebbe non essere la velocità a svolgere una mansione quanto la completezza della stessa. Il semplice rimprovero di “essere in ritardo” può generare una profonda ferita cognitiva, ed affettiva, negli alunni, i quali potrebbero auto percepirsi come elementi non riconosciuti, come soggetti difficili ed irrecuperabili in quanto non viene riconosciuta la propria diversità culturale. Anche le pratiche didattiche atte al “recupero” degli studenti migranti, finanche segnate dalle migliori intenzioni, sovente finiscono per reiterare il meccanismo delle “biografie difficili”, in cui l'insuccesso dello studente dipende direttamente dalla diversa provenienza culturale che, a sua volta, viene percepita come un'entità immodificabile facendo dell'alunno un caso irrecuperabile. Si genera così un clima in cui gli sforzi degli uni – gli alunni – e degli altri – gli insegnanti - non vengono percepiti.

Quella che si cerca di profilare è, dunque, una scuola che si rinnova sia sul piano metodologico, perché si impegna a sviluppare l'acquisizione di strumenti concettuali nuovi capaci di fornire una griglia di lettura della complessità del mondo sociale in virtù di forme didattiche nuove, che su quello delle finalità. Ma per realizzare ciò occorre una vera e propria “conversione etica” delle finalità della scuola: risulta necessario abbandonare la tradizionale linea della neutralità dell'insegnamento, del silenzio dei valori, della riduzione del formativo al cognitivo, per farsi promotori di una linea de-

totalizzante, corrosiva, capace non solo di fornire informazione ma anche e soprattutto formazione etica. L'educazione interculturale non deve limitarsi solamente a una formazione improntata alla tolleranza, ma deve potersi costituire come un processo di formazione etico-sociale intersoggettiva degli individui. La sfida che attende la scuola è duplice: per un verso essa deve fornire strumenti cognitivi che permettano la decifrazione della complessità del reale, per altro verso elaborare e far emergere orientamenti di valore capaci di superare gli stereotipi del nuovo razzismo culturale.

Occorrono, dunque, nuove sintesi culturali in cui la tradizione si fondi con sistemi concettuali diversificati e talvolta dissonanti. Quello interculturale, come afferma la Sirna Terranova:

È un curriculum che tiene conto dell'alterità sia quando si propone attività cognitive che aiutano a superare l'angusto limite del nazionalismo, sia quando alimenta il contatto esperienziale con realtà problematiche e conflittuali, stimolando partecipazione ed iniziativa<sup>76</sup>.

L'altro è, dunque, il diverso, lo sconosciuto, il nuovo, il dissonante, è il compagno di viaggio che ci interpella e che chiede di compiere un viaggio verso la scoperta di noi stessi usando occhi diversi dai nostri. In tale senso, l'insegnamento della storia potrebbe strutturarsi, ad esempio, come storia delle diversità, della loro genesi, e del modo in cui queste si sono relazionate. Si tratta di proporre una lettura di questa disciplina non più come un flusso omogeneo e razionale, quanto piuttosto come un'entità multi direzionale, strutturalmente complessa.

L'insegnante che accetta tale prospettiva non è una figura specialistica, non è l'antropologo o lo scienziato culturale, egli è, piuttosto, chi:

---

<sup>76</sup> Sirna Terranova C., *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini, Milano 1997, p. 88.

- Esplora sul piano cognitivo il concetto di diversità e i conflitti che percorrono il nostro tempo utilizzando gli strumenti propri della sua disciplina.
- Orienta gli allievi verso valori etico-pedagogici ispirati da una riflessione morale intersoggettiva.

Per realizzare quanto fin qui espresso occorre una vera e propria riorganizzazione del sapere prodotto dalla scuola:

- Occorre arricchire l'ambito dei saperi e l'esperienza cognitiva spaziando in aree culturali spesso diverse e poco considerate. Ma soprattutto sembra fondamentale un aggiornamento curricolare e cognitivo capace di formare menti in grado di decentrarsi e di comprendere la dimensione relazionale della realtà.
- Occorre rafforzare la rete di relazioni sociali ed aiutare i singoli ad istaurare una rete di significati esistenziali condivisi.

### ***2.5 Prima ricognizione esplorativa: il riconoscimento***

Il presente lavoro si costituisce come un viaggio che non ha la pretesa di pensarsi né come esaustivo, né come privo di aporie, ma che, proprio in quanto percorso, cerca di delineare una linea di riflessione di pedagogia interculturale che ha nelle categorie del riconoscimento e dell'identità relazionale le proprie bussole concettuali. La riflessione condotta fin qui si è sviluppata secondo una metodologia che potremmo definire, metaforicamente, per cerchi concentrici. Si è partiti da un quadro generale, che ha cercato di essere il più completo possibile, circa le varie questioni preliminari, di ordine filosofico, politico, sociale ed educativo che il fenomeno del multiculturalismo pone, per approdare ad una dimensione più specifica e densa di significato. Pertanto, la prima parte del presente lavoro si è costituita come una riflessione generale sul dato fenomenologico di ciò che chiamiamo multiculturalismo,

mentre la seconda parte può essere considerata come una riflessione di seconda istanza, che potremmo definire determinante. Cioè, si è cercato di mettere in evidenza la dimensione socio-pedagogica in cui si trovano a vivere i migranti. I temi dell'assimilazione, dell'esclusione, della dimensione esistenziale propria dei migranti rivelano come sia in atto nel nostro paese un duplice processo di reificazione delle culture e di chiusura identitaria. Il dato che la riflessione di seconda istanza ci consegna è quella di un progetto culturale, sociale, politico, ma soprattutto pedagogico, che potremmo definire, metaforicamente, con la frase: “aspettavamo braccia invece sono giunti uomini!”

La pedagogia, in quanto scienza teorico-pratica, ha un duplice compito: proporre un'analisi e delineare una linea d'azione capace di realizzare un reale cambiamento nel tessuto socio-politico. Volendo prendere in prestito le parole di Cambi:

La pedagogia poi – in quanto disciplina che si colloca tra teoria e prassi, in quanto “sapere” ma “progettuale”, in quanto disciplina di frontiera, e posta a limite di questa frontiera di saperi, là dove essi si “impastano” nella pratica e dove si ricordano nell'umano che li sostiene (in ambito appunto umano-sociale) e che essi devono produrre o almeno progettare – è più coinvolta degli altri saperi in questo processo di cambiamento, e in forma radicale.<sup>77</sup>

A partire da ciò credo che sia necessario cercare di individuare due possibili linee di pensiero che, come in un ipotetico piano cartesiano, possano permetterci di delineare un orizzonte concettuale, nel medesimo tempo teorico e pratico, in cui situare una riflessione pedagogica che definiamo interculturale. Entrambi i percorsi qui proposti verranno sviluppati a partire da un confronto con il pensiero di Paul Ricœur.

Il pensatore francese non si è mai occupato specificatamente di temi legati alla pedagogia, tuttavia credo sia possibile individuare all'interno della sua riflessione

---

<sup>77</sup> Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, op. cit., 17.

pedagogica un implicito pedagogico. L'intento di questo lavoro è di delineare un percorso interpretativo all'interno di alcune opere del filosofo francese, ponendo particolare attenzione ai lavori: *Percorsi del riconoscimento* e *Sé come un altro*. Nel nostro tempo la riflessione pedagogica deve accettare la sfida dell'altro e della diversità. L'opera di Ricœur ha cercato di offrire alcune risposte alle domande nate dopo la crisi delle filosofie soggettivistiche ed idealistiche del cogito cartesiano. In altre parole, il solco entro il quale il nostro si muove è quello relativo alla problematica inerente all'identità personale del soggetto all'interno della dialettica tra sé e l'altro da sé.

Ricœur afferma che per il soggetto risulta impossibile riconoscersi immediatamente, possedersi *in toto*, ed a partire da ciò egli si fa promotore di una ermeneutica del sé capace di permettere all'individuo di accedere al proprio sé. Risulta opportuno affermare che l'idea di fondo di tale ermeneutica è quella che l'interpretazione di ogni soggetto parlante, e quindi agente, non può mai avvenire in maniera solipsistica, ma sempre in perenne dialogo con l'altro da sé. Il filosofo francese sostiene che dire *sé* non equivale a dire *io*, giacché se quest'ultimo si installa nella certezza incrollabile del cogito cartesiano – costituendo così il fondamento di un sapere ultimo e certissimo –; il sé si situa, al contrario, all'interno della certezza vulnerabile e necessaria di un riconoscimento da parte dell'altro. Con questo termine l'autore indica il percorso di ritorno a sé, indiretto e frammentario, che ogni individuo compie. Frammentazione non significa dispersione o contingenza, ma pluralità degli atteggiamenti e degli sguardi sul mondo, umile riconoscimento della propria posizione prospettica nel mondo. L'attestazione di sé, sostiene Ricœur, consiste nella confidenza del poter dire, nel poter riconoscersi come personaggio del racconto che costituisce l'identità narrativa di ciascuno. Ciò implica che l'ipseità è attestata per un verso nella sua radicale differenza con l'identità cosale, e per altro verso nel suo rapporto dialettico con l'alterità. In virtù di ciò è possibile affermare che l'io si costituisce all'interno di una relazione costitutiva con l'alterità, la quale non si sovrappone ad esso, ma si attesta come travaglio interno all'ipseità stessa.

Ogni uomo risulta essere consegnato sin dalla nascita ad una condizione storica ben determinata in cui egli sperimenta, fin da subito, come la propria esistenza sia segnata dal rapporto con altri. Tale coinvolgimento con altri risulta essere la dimensione intranscendibile del soggetto umano in quanto essa costituisce la dimensione ontologicamente originaria dell'uomo, ovvero il suo "con essere nel mondo". Ed è proprio a partire da questa dimensione intersoggettiva che l'uomo comprende se stesso e il proprio tempo. Ogni esistenza umana è segnata dal desiderio. Ogni individuo non solo desidera qualcosa o qualcuno, ma desidera di essere, desidera di partecipare all'essere. Potremmo definire quest'ultimo come un bisogno fondamentale di ogni individuo, un bisogno essenziale, originario. Con quest'ultima affermazione intendo spiegare che il bisogno di essere riconosciuto rappresenta un bisogno antropologico essenziale, a partire dal quale risulta possibile constatare il processo di autorealizzazione del sé che prende il nome di evento personale. Come afferma Bellingreri:

Si tratta, per un verso, del bisogno, *per essere di venire riconosciuti nell'essere*: conoscere sempre di nuovo d'essere voluti, accolti e amati da qualcuno per il quale siamo i prediletti. Per altro verso, si tratta del bisogno, *per essere, di esistere con un significato*, condizione essenziale perché si dia una vita personale di buona qualità umana, segnata da umana dignità<sup>78</sup>.

Credo che risulti possibile affermare che la condizione dei migranti riveli come sia in atto un mancato riconoscimento del loro essere persone. Per tale motivo, ritengo, sia fondamentale costituire una riflessione pedagogica che ponga al centro del proprio paradigma il tema concettuale del riconoscimento. Non riconoscere l'altro da me, cioè mis-conoscerlo, come persona implica attuare un processo di reificazione della persona umana. Con tale termine si deve intendere un'abitudine di pensiero irrigidita che fa sì che gli individui si rapportino ad altri individui intendendoli come cose in virtù di un

---

<sup>78</sup> Bellingreri A., *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010, p. 14.



comportamento non partecipativo. Dunque, gli individui si comportano, rispetto ai fatti del mondo, come dei puri osservatori, come individui che comprendono la realtà e gli altri uomini come il risultato di un insieme di eventi materiali. Lo studioso tedesco Honneth si è occupato di definire e chiarire il concetto di riconoscimento e del suo opposto, la reificazione, spiegando che:

La reificazione è il processo attraverso il quale nel nostro sapere di altre persone e nella loro conoscenza perdiamo la consapevolezza di quanto l'uno e l'altra siano debitori ad una precedente disposizione alla partecipazione coinvolta e al riconoscimento<sup>79</sup>.

In altre parole, la reificazione deve essere intesa come una sorta di dimenticanza, di oblio della dimensione fondamentale del riconoscimento. Dunque, l'atto preliminare del riconoscimento costituisce la garanzia stessa che la conoscenza non costruisce il suo oggetto, ma lo coglie in tutti gli aspetti della sua concreta particolarità. Nella misura in cui dimentichiamo tale attività preliminare sviluppiamo la tendenza a percepire le altre persone semplicemente come oggetto in nostro possesso, di cui poco o nulla comprendiamo del loro comportamento. Se da un punto di vista cognitivo siamo in grado di percepire le espressioni del comportamento altrui, da un altro punto di vista risultiamo ciechi a tali espressioni, come se queste non costituissero un legame con i nostri vissuti. Con l'affermazione l'"oblio del riconoscimento", Honneth intende affermare che tale azione viene disimparata dal singolo, dimenticata, come se fosse sparita dal nostro agire quotidiano, nonostante la sua centralità cognitiva ed etica. Si tratta, cioè, di una sorta di riduzione dell'attenzione che ci fa dimenticare la priorità dell'atto del riconoscimento su qualsiasi forma di conoscenza. Esempi di quest' oblio sono tutte quelle prassi in cui il riconoscimento viene perso perché influenzato da pregiudizi che sul piano cognitivo sono inconciliabili con gli schemi sociali cui aderiamo. In altre parole, l'adozione di una specifica visione del mondo, di una precisa

---

<sup>79</sup> Honneth A., *Reificazione* (trad. dal tedesco), Meltemi, Milano 2007, p. 55.

ideologia sociale, funge da oblio del riconoscimento. In questo caso possiamo parlare di tipizzazioni reificanti, ovvero gli individui vengono definiti non come singoli ma in quanto appartenenti a gruppi di persone i quali, a loro volta, vengono definiti in virtù di un certo cliché sociale.

Tuttavia non basta che sia l'altro a riconoscermi, occorre anche che io riconosca l'altro come degno di riconoscermi. In altre parole il processo del riconoscimento è sempre biunivoco e reversibile: l'alterità che mi riconoscere deve essere preliminarmente riconosciuta da me. All'interno di tale processo a partire dal sentimento indeterminato di sé – quella familiarità con il proprio corpo, le proprie sensazioni ancora indistinte – è possibile approdare alla consapevolezza di tale sentire, approdare, in una parola, all'autocoscienza di sé.

Non a caso come afferma Cortella:

ricoscere significa conferire al riconosciuto la dignità di soggetto, attribuirgli il medesimo statuto morale che grazie a lui io attribuisco a me stesso. La relazione di riconoscimento consiste dunque in un reciproco conferimento di dignità<sup>80</sup>.

Per contrastare una tale forma di pensiero risulta necessario promuovere forme di educazione al riconoscimento che permettano lo sviluppo, nelle coscienze, di una vera e propria ragione accogliente, capace di far spazio alle ragioni e alla dimensione esistenziale della diversità, sia essa culturale che non. La lotta per il riconoscimento che ognuno è chiamato a compiere ogni giorno pone in luce la correlazione originaria tra l'io e il tu. Ogni scolaro ha in sé in desiderio di venire riconosciuto, di essere accettato, dalla comunità dei coetanei, ma soprattutto egli chiede alla comunità dei docenti di essere aiutato a riconoscersi e a costruirsi come identità personale, cioè di essere titolare

---

<sup>80</sup> Cortella L., *Identità e riconoscimento*, in *Saperi umani e consulenza filosofica*, Cacciatore G. e Gessa Kurotschka V., (a cura di) op. cit., p. 197.

di uno spazio esistenziale vissuto. Qualora questo riconoscimento dovesse venire a mancare è “come se il soggetto non esistesse, il rifiutarsi o il ritirarsi di questa accettazione colpisce il bambino nella profondità del suo essere<sup>81</sup>”. Ne consegue che la scuola è quell’istituzione sociale ove ha luogo la prima forma di riconoscimento pre-giuridico, cioè, prima ancora del riconoscimento della struttura pubblica, della polis, vi è un riconoscimento originario che, in un certo qual modo fonda e garantisce il riconoscimento giuridico sociale.

## ***2.6 Seconda ricognizione esplorativa: l’identità***

Il secondo percorso proposto avrà per oggetto il concetto di identità. Il concetto di identità è un concetto polisemico e molto controverso e oggi divenuto fonte di numerosi dibattiti scientifici. A motivo della sua polisemia esso può essere considerato ad un tempo un concetto-risorsa ma anche un concetto-trappola. Il XX sec. È stato teatro di una vera e propria lotta per l’identità da parte di gruppi minoritari ed emarginati. Tuttavia, la difesa dell’identità ha portato anche ad un aumento dei fondamentalismi e di pensieri separatisti. Ritengo che il diritto all’identità non possa, dunque, trasformarsi in un diritto all’isolazionismo e alla separazione, pena la perdita della stessa varietà e polisemia della specie umana. Vi è un’identità che viene per così dire “cucita” addosso a ciascuno di noi che deriva dalla dimensione biologica (uomo-donna) e dalla nascita storica di ognuno di noi. Dunque, in prima istanza i caratteri dell’identità non sono scelti dall’individuo ma “offerti”.

---

<sup>81</sup> Dusi P., *La scuola: un’educazione per tutti*, “Pedagogia e Vita”, n.1 2008, (La Scuola, Brescia), p. 100.

La società contemporanea risulta essere attraversata da due forze contrapposte: ogni individuo, in virtù del processo di globalizzazione, per un verso è sollecitato a continui scambi e contaminazioni culturali, per altro verso egli sente come necessario difendere la propria personalità, il proprio universo di senso personale, la propria appartenenza culturale. Tale contraddittorietà ha prodotto, in questi ultimi tempi, logiche vanno dal rifiuto del confronto con l'alterità, ad un vero e proprio scontro di culture. In tale senso, la riflessione pedagogica deve poter costituire una linea d'intervento capace non solo di mettere in luce come il processo di costruzione della propria identità culturale risulti essere una realtà storica, mutevole e mai statica, ma che proprio a partire da questa dimensione relazionale mostri come sia possibile costituire percorsi formativi capaci di generare una razionalità accogliente. La costruzione dell'identità culturale comincia molto presto, fin dalla nascita, e si alimenta di precisi modelli comportamentali in uso nella comunità storica in cui ci si trova ad esistere. L'appartenere ad un gruppo implica l'apprendimento di regole di comportamento precise che costituiscono il collante socio-culturale del gruppo medesimo. In altre parole, la cultura rappresenta la trama entro cui ogni individuo costituisce il proprio ordito.

Differente è l'identità personale, più complessa ed articolata, frutto delle scelte consapevoli che ogni individuo compie. Essa è costituita da una struttura multidimensionale e composita che rinvia alla decisioni di appartenenza di ognuno. Dunque, a partire da questa dialettica dell'appartenenza si costituisce l'itinerario originale della personalità singola che, tuttavia, non si esaurisce in essa, in quanto è possibile riscontrare un'eccedenza di senso non concettualizzabile in categorie fisse. Pertanto, l'identità personale è la risultante delle scelte emotive e cognitive che ogni soggetto compie nel momento di rielaborazione della propria esperienza esistenziale, del proprio vissuto comunitario. I processi di costruzione identità, in virtù della dialettica tra dimensione assolutamente personale e quella socio-ambientale, sono complessi e laboriosi, e molte volte esposti a disarmonie e squilibri. Molto spesso l'identità personale subisce una vera e propria violenza da parte dei processi culturali: quando la

cultura viene assolutizzata e vista come un tutto concluso e definito gli spazi di scelta del singolo si riducono fino a quasi sparire. Dunque, un'eccessiva adesione alle radici culturali, come una totale negazione, comportano una vera e propria ferita nei processi di costruzione identitaria. Il processo di costruzione dell'identità è legato all'interazione di tre elementi:

- Il legame spaziale tra le diverse parti del sé e la differenziazione dal non sé
- Il legame temporale tra le diverse rappresentazioni del sé
- La relazione sociale

L'esperienza migratoria, di fatto, rompe il legame tra questi tre vincoli, mettendo a rischio la salute stessa del singolo. La migrazione porta l'individuo ad appartenere contemporaneamente ad più mondi e contemporaneamente ad non essere di nessuno di questi. Il migrante sperimenta il conflitto identitario tra il desiderio di confondersi con gli altri per non essere emarginato e il desiderio di distinguersi dalla massa omologa. Le due opzioni che può scegliere sono: o quella di recuperare e di rafforzare le peculiarità che lo distinguono dagli altri attraverso un'esibizione della propria identità culturale, o rinnegare la propria cultura attraverso il processo di negazione identitaria. La dimensione del migrante, sottoposto a tale stress, potrebbe essere facilmente rappresentata dalla metafora della sedia: il migrante è colui il quale non possiede mai una sedia su cui sedersi ma che è sempre costretto a sedersi nel vuoto tra due sedie. Tuttavia occorre precisare che questi comportamenti patologici possono essere superati qualora le motivazioni che stanno alla base della scelta di migrazione sono molto forti e radicate nella dimensione psichica.

Riconoscere l'altro implica l'accettazione della dimensione relativa del proprio punto di vista, del proprio sistema valoriale, delle proprie idee, al fine di non piegare l'intero mondo alla nostre categorie concettuali. Dunque, si tratta, per un verso, di comprendere "il rapporto transattivo esistente tra identità e alterità, attraverso cui l'identità si costituisce come processo aperto e continuo verso l'altro, strutturandosi

come permanente esperienza di distinzione ed incontro<sup>82</sup>», e, per altro verso, costruire su queste basi epistemologiche un percorso formativo adeguato. Tale pensiero pedagogico ha come fine quello di costituire una nuova forma di razionalità che sappia essere accogliente verso la diversità e nel medesimo tempo aperta, flessibile, antidogmatica e che sia capace di riconoscere e valorizzare le differenze. Per realizzare ciò occorre superare la paura della perdita dell'identità dovuta alla sua dimensione di fragilità e dinamicità. Occorre, in una parola, percorrere il rischio del confronto piuttosto che la via rassicurante della chiusura su se stessi. Per realizzare ciò risulta fondamentale il dominio del conflitto cognitivo ed emotivo che il contatto con la differenza può portare, occorre saper gestire le proprie paure, le proprie ansie. È necessario imparare a decentrare il proprio io, cioè risulta fondamentale acquisire la capacità di uscire dalla propria dimensione personale di guardare e interpretare il mondo, per aprirsi alla diversità e al suo ascolto.

Occorre precisare che ogni individuo è da sempre attraversato dalla diversità, fin dalla nascita siamo immersi in una dimensione intersoggettiva, tanto da poter parlare, non a torto, di identità relazionale. Ogni singolarità non deve auto percepirsi come una monade chiusa, come un'unicità assoluta, in quanto essa deve continuamente fare i conti con l'alterità “straniera” che è in essa, come ad esempio la parte inconscia e magmatica del proprio io, o come i desideri rimossi e in comunicati. Come dire che gli “stranieri” possono rappresentare una positiva provocazione per far emergere lo straniero che è in noi, per farci superare l'idea di un'identità unica e immutabile. In tal senso anche il concetto di appartenenza va reinterpretato secondo questa logica plurima e relazionale. In estrema sintesi, l'uomo del nuovo millennio è oggi più che mai obbligato alla convivenza. L'incontro con l'alterità è, nel medesimo tempo, una necessità imposta dal processo di globalizzazione e una preziosa risorsa etica ed educativa. Ne consegue che l'educazione interculturale è da intendersi come “formazione di persone e di personalità, la cui identità si struttura e si fa attraverso la disponibilità alla relazione prioritaria con

---

<sup>82</sup> Pinto Minerva F., *L'intercultura*, op. cit. 15.

l'altro, nella sua complessità umana, culturale e storica<sup>83</sup>». Alla luce di quanto detto l'educazione interculturale sollecitare lo sviluppo di un pensiero transitivo, occorre imparare ad abitare la distanza che ci separa dall'altro per colmarla.

---

<sup>83</sup> Pinto Minerva F., *L'interculturalità*, op. cit. 33.

## Capitolo Terzo – Questioni di metodo

### *3.1 Pedagogia e fenomenologia: le ragioni di un incontro*

Prima di iniziare a presentare i due percorsi, quello relativo al concetto di riconoscimento, e quello inerente al tema dell'identità relazionata, credo che sia necessario introdurre una prima questione di metodo; in via preliminare credo che sia fondamentale illustrare quale e in che cosa consista il metodo scelto per condurre le future analisi. Credo che il detto aristotelico, *“l'essere si dice in molti modi”*, si addica perfettamente a quella scienza che chiamiamo pedagogia. Pertanto, sono molti e molteplici e riflessioni inerenti allo statuto epistemologico della pedagogia, tuttavia credo che tra i molti un metodo possa risultare più fecondo per comprendere meglio il senso dei percorsi proposti. Il metodo in questione è la fenomenologia.

Il *padre* della fenomenologia è Husserl, ed egli non si è mai occupato, né direttamente, né indirettamente, di problemi pedagogici. Tuttavia credo che l'impianto concettuale che la riflessione filosofica che il pensatore tedesco delinea possa essere anche letta pedagogicamente. Va comunque precisato che l'uso e il riferimento alle strutture concettuali fenomenologiche non devono essere intese come una mera trasposizione nell'ambito pedagogico di elementi filosofici; non si tratta di omologare il processo di ricerca pedagogico alla fenomenologia, quanto piuttosto costituire, ripensare ove ve fosse bisogno, una riflessione pedagogica di stile fenomenologico. Alla luce di quanto espresso l'essenza di quel fenomeno che chiamiamo educazione non potrà che essere colta a partire da un momento particolare, che per la riflessione fenomenologica risulta essere lo snodo concettuale fondamentale, ovvero: il flusso di esperienze significative che ognuno compie. L'essenza dell'educazione non potrà che “accadere” all'interno della gamma di vissuti soggettivi, immaginativi, affettivi, volitivi che ogni individuo esperisce nel contatto con il mondo e con gli altri soggetti. In questa direzione



si cercherà di utilizzare le riflessioni fenomenologiche inerenti alla struttura dell'io, alla sua costituzione intersoggettiva, ma soprattutto alla dimensione intenzionale del vissuto, per costituire le basi teoretiche a partire dalle quali sviluppare una pedagogia di stile interculturale.

Lo sguardo fenomenologico mostra come all'interno di ciò che chiamiamo identità personale sia possibile ritrovare un "altro" che abita me stesso. Lo statuto epistemologico dell'io descritto dalla riflessione fenomenologica ci consegna una figura che esclude qualsiasi ricaduta solipsistica, in quanto la sua struttura fondamentale si costituisce attorno alla possibilità di intenzionare il mondo e di relazionarsi con altri soggetti. Da questo punto di vista l'attenzione verso l'altro, lo straniero o il diverso, non è la risultante di un orientamento politico né di una dote del carattere, ma risulta essere una realtà connaturata all'esserci dell'uomo. L'opzione verso l'alterità risulta essere, dunque, una componente strutturale, in quanto la caratteristica fondamentale dell'intenzionalità dimostra come l'identità si costituisca solo in relazione agli altri.

Educarsi significa svilupparsi e crescere facendo esperienze capaci di adattarsi non passivamente alle situazioni ambientali. Educarsi indica acquisire un patrimonio di informazioni che orienti il comportamento in modo da garantire la sopravvivenza sociale e psicofisica dell'individuo. Non a caso la storia insegna che nessun individuo preso singolarmente è capace di sopravvivere senza che si verifichi un processo di educazione capace di permettergli di interagire nel contesto sociale in cui si trova a vivere. Questo sviluppo il più delle volte avviene tramite un processo attivato e realizzato da individui più educati, cioè con maggiore esperienza all'attivo, i quali trasmettono quel patrimonio comune culturale ai "meno educati", o in via di educazione. Dunque, è possibile affermare, come fa Bertolini che

L'esperienza educativa richiede sempre una relazione tra l'individuo e un altro individuo, tra l'individuo e la società o il gruppo sociale di appartenenza. (...) Essa dunque non sarebbe un'autentica esperienza educativa se si realizzasse come un puro fatto privato; o

come un fatto solo sociale e culturale nel quale l'individuo rappresentasse esclusivamente la materia prima con cui operare o il referente passivo/esecutivo dei vari interventi.<sup>84</sup>

L'intento, pertanto, è quello di costituire l'azione pedagogica su di una razionalità critica di stile fenomenologico capace di superare sia il carattere estemporaneo che quello ideologico-paternalistico di tante azioni educative. Occorre rintracciare delle strutture portanti dell'esperienza educativa che siano tali in quanto permangono nel tempo e nella storia. Appare evidente che tali strutture non devono essere pensate in modo statico, come realtà sostanziali, ma in modo dinamico, come qualcosa che vada sempre realizzato e confermato.

Il progetto della fenomenologia s'identifica con la rivendicazione della soggettività umana e delle sue operazioni trascendentali nel processo di determinazione dell'oggettività. La riflessione fenomenologica, per la stessa ammissione del suo padre Husserl, si caratterizza per un rigoroso radicalismo. Tale ricerca radicale sceglie come punto di partenza l'io, la sua presenza in "carne ed ossa", i suoi vissuti ma, soprattutto, il suo essere coscienza di. Uno degli scopi fondamentali della riflessione fenomenologica è quello di riattualizzare la tradizione filosofica del *cogito* cartesiano espellendo da esso la dimensione idealistica, solipsistica, che, di fatto, rendeva problematico il rapporto tra io e mondo. Come afferma Semerari:

Il principio del cogito, che la fenomenologia radicalizza, è che il giudizio (soggettivo, umano) sul mondo è parte integrante dell'essere (oggettivo, in sé) del mondo<sup>85</sup>.

---

<sup>84</sup> Bertolini P., *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 127.

<sup>85</sup> Semerari G., *L'idea dell'uomo in Husserl*, in Bertolini P. e Dallari M. (a cura di), *Pedagogia al limite*, La nuova Italia, Firenze 1995, p. 3.

Dunque, tra uomo e mondo vi è un legame inscindibile, tanto da non poter parlare dell'uno senza l'altro. Non a caso all'interno della riflessione fenomenologica l'idea di sostanza è descritta come un processo e non come un'entità a se stante, tanto da poter affermare che l'io descritto dalla fenomenologia è plastico, processuale, storico<sup>86</sup>. Ne consegue un'antropologia filosofica che rompe con la tradizione cartesiana desostanzializzando l'io attraverso una riflessione che privilegi la sua costituzione storica e temporale. Punto di partenza di questa riflessione è il concetto di intenzionalità: la coscienza è intenzionalità, ogni coscienza è sempre coscienza di. L'io, perciò, si costituisce nel flusso delle esperienze vissute, delle appercezioni, delle esperienze significative. Non a caso Husserl definisce l'io come "io posso", ovvero come centro di attività ed operatività. Il soggetto non è solamente spirito o pensiero puro, ma attività, creatività, corporeità, meccanicità. La riflessione fenomenologica mostra come uomo e mondo siano connessi in una correlazione di con-crescita reciproca. Alla luce di quanto detto il rapporto tra uomo e mondo assume i connotati della relazionalità in quanto essi, ciascuno per la propria parte, realizzano la concreta unità dell'essere.

L'io descritto dalla fenomenologia non è, come sostenevano le scienze determinate, una struttura unica, uniforme, sovratemporale e sopra personale, ma è centro di irradiazioni delle intenzionalità e luogo in cui convergono tutti i vissuti. Questa antropologia filosofica, pertanto, permette anche di ripensare in senso nuovo e diverso la riflessione etica.

Pertanto le principali caratteristiche di una pedagogia fenomenologicamente fondata saranno: essa dovrà caratterizzarsi per essere ad un tempo scienza empirica (deve sempre partire da un'analisi dell'esperienza educativa storicamente determinata), eidetica (poiché non deve semplicemente descrivere l'esperienza educativa ma deve ricercare delle costanti che la percorrono non nella forma rigida di forme pure, quanto piuttosto come direzioni intenzionali di senso originarie) e pratica (in quanto il compito

---

<sup>86</sup> Cfr. Husserl E., *Meditazioni cartesiane* (trad. dal tedesco), Bompiani, Milano 2002, p. 124.

ultimo della scienza pedagogica deve essere quello di progettare e modificare il futuro dell'umanità). Il tentativo, perciò, è quello di "leggere" in termini pedagogici i principali motivi della riflessione husserliana. In altre parole lo sforzo è quello di sottolineare una sorta di "sensibilizzazione pedagogica" dell'indagine fenomenologica. Detto altrimenti, il primo compito che una pedagogia così intesa dovrà assolvere è quello di cogliere la cosa stessa dell'educazione, cioè il suo fenomeno come realtà originaria e, successivamente, individuare un preciso criterio che permetta di giungere a precisare distintamente ciò che connota un fatto come "educativo". Dunque, per una definizione non aprioristica dell'esperienza educativa risulta fondamentale individuare alcune caratteristiche essenziali dell'esperienza umana. Per tali motivi la riflessione pedagogica dovrà costituirsi per un verso sia come modello teoretico di riferimento, e per altro verso essa dovrà essere prassi pedagogica teleologicamente. Si tratta, in altre parole, di dialettizzare reciprocamente la prassi educativa e la teorizzazione pedagogica di modo che i due momenti possano integrarsi e influenzarsi vicendevolmente.

Il pensare fenomenologico contribuisce in maniera importante ad una revisione del concetto di esperienza nel campo pedagogico. La riflessione pedagogica non può che realizzarsi come scienza empirica in quanto essa risulta essere interessata fondamentalmente ai fatti, alle esperienze, alle vicende che vedono protagonisti degli individui in carne ed ossa all'interno di processi educativi. La riflessione fenomenologica applicata alla riflessione pedagogica permette di superare qualsiasi ricostruzione in astratto, la quale, non tenendo conto delle specificità storiche ed personali dell'educando, sarebbe ingenuamente ideologica. In secondo luogo, l'interpretazione fenomenologica consente di orientare la ricerca su realtà che emergono dalla relazione intenzionale tra soggetti e dati oggettivi. In altre parole l'oggetto di ricerca di una pedagogia di stile fenomenologico è il vissuto intenzionale e la connessa personale visione del mondo. Dunque, una delle premesse fondamentali di una riflessione pedagogica così orientata afferma che la comprensione dell'autentica realtà dell'educando non può non tenere conto della dimensione esistenziale di quest'ultimo,

del suo mondo sociale, del suo vissuto, della sua visione del mondo, ed a partire da questa dimensione strutturare un'azione educativa. Si tratta, in altre parole, di realizzare un'autentica apertura all'altro, per comprenderne le ragioni profonde, le sue scelte.

Alla luce di quanto fin qui espresso, credo che sia lecito affermare che la ricerca educativa dovrebbe confrontarsi con problemi che attengono al senso e ai vissuti dei singoli soggetti per comprenderli, ed a partire da questi strutturare un'azione educativa. Secondariamente, la pedagogia dovrebbe costituirsi come scienza eidetica di quella regione ontologica che si interessa dei fenomeni educativi, dovrebbe, cioè, comprendere il fenomeno educativo a partire dalla sua dimensione essenziale e nella sua relazione intenzionale con il soggetto educante. All'interno di questa riflessione il concetto di vissuto educativo svolge un ruolo centrale, in quanto l'azione educativa non può che strutturarsi a partire dal vissuto esperienziale del singolo, dalla sua visione del mondo, dalle sue esperienze formative fondamentali. Per i motivi in precedenza espressi l'oggetto di ricerca della pedagogia risulterebbe fin dall'inizio caratterizzato dalla dimensione della significatività, ovvero dalla capacità di costruire un senso comune e condiviso tra educando ed educatore. In tale senso si può affermare che la natura del sapere pedagogico è duplice, per un verso possiede una natura costruttiva, e per altro verso interpretativa, in quanto essa si fonda sulla lettura di significati inerenti alla dimensione esperienziale ed esistenziale del singolo individuo.

La lettura del processo educativo, all'interno di questo orizzonte di senso, non si limita ad una comprensione intellettuale, non si tratta di spiegare il "dato" quanto piuttosto comprendere la poliedricità e la complessità del fenomeno umano che prende il nome di educazione. L'essenza dell'educazione sarà, dunque, da ricercare nella sua esistenza di fatto, nella esperienza vissuta, essa non si nasconde come il noumeno kantiano, ma può essere fenomenologicamente compresa attraverso lo studio dei fenomeni educativi. La fenomenologia, pertanto, fonda una logica nuova che ha per scopo quello di cogliere il fenomeno così come si rivela nel suo apparire. Occorre precisare che il termine fenomeno deriva dal verbo greco manifestarsi, venire alla luce, porre in chiaro. Dunque, esso deve essere inteso come ciò che si manifesta in se stesso,

ciò che può essere portato alla luce, e non ha nulla a che fare con ciò che si designa con le espressioni come apparenza o parvenza. La riflessione filosofica fenomenologica perviene ad uno schema di indagine attivo ponendo in relazione, in virtù del concetto di intenzionalità, il rapporto uomo mondo: dimostrando la corrispondenza intenzionale tra gli atti della coscienza e il mondo presente alla coscienza medesima, si costituisce il superamento della contrapposizione tra soggetto ed oggetto.

La prima parte di questo capitolo sarà costituita dallo studio della struttura epistemologica della pedagogia di stile fenomenologico; si tenterà, cioè, di individuare ed esplicitare la dimensione teoretica del rapporto tra fenomenologia e ricerca pedagogica. La seconda parte, fondandosi sugli strumenti filosofico-pedagogici precedentemente individuati descriverà le intenzionalità fondamentali di una riflessione pedagogica interculturale. Si svilupperanno le tematiche fondamentali inerenti ai concetti di *epoché*, riconoscimento e relazione all'interno di una riflessione pedagogica di ordine interculturale.

### ***3.2 Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata: il metodo***

La prima indicazione contenuta nella proposta teoretica della fenomenologia, che consente di prevenire ad una lettura per certi versi innovativa dell'esperienza pedagogica, consiste nel richiamo a ripensare la propria soggettività sia a livello individuale che intersoggettivo. Ciò implica il superamento di qualsiasi forma di alienazione sia nei confronti della propria autonomia personale, sia verso una passiva acquiescenza verso l'eterodirezione imposta dai principali modelli culturali dominanti. Come illustra Bertolini:

Riguardare la propria soggettività significa (ri)prendere coscienza del proprio responsabile coinvolgimento nel costituirsi stesso della storia personale e sociale<sup>87</sup>

Tale affermazione non deve essere intesa come un ingenuo ritorno ad una lettura della soggettività di stampo idealistico, ovvero intesa come fondamento ultimo della realtà e dunque come esasperato antropocentrismo. Non a caso la riflessione fenomenologica, individuando nell'intenzionalità la struttura fondante della soggettività evita di cadere in un tale errore metodologico e concettuale. Il riconoscimento da parte della fenomenologia della presenza delle oggettività, ma soprattutto delle altre soggettività, oltre che evitare uno sterile solipsismo, permette di pensare la struttura stessa della soggettività come radicalmente aperta e dialettica. Come dire che, secondo tale visione, non si dà un soggetto se non nel suo rapporto con un oggetto (o se non in rapporto ad un altro soggetto), e viceversa. Pertanto, la soggettività si precisa come una realtà non metafisica ma materialmente e psicologicamente condizionata, ma soprattutto intrinsecamente relazionata sia con le altre oggettività che con le altre soggettività. Essa, per tali motivi, si configura come una struttura fondamentale storica ed eticamente responsabile delle proprie scelte.

In via preliminare occorre specificare che i riferimenti al pensiero di Husserl non devono essere intesi come una riproposizione ortodossa del suo pensiero almeno per due motivi: per un verso la fenomenologia non costituì mai una corrente definita, una scuola, essa fu piuttosto un substrato comune, una matrice originaria, uno stile, comune a diversi pensatori; secondariamente occorre precisare come l'impianto concettuale della riflessione fenomenologica non possieda una struttura rigidamente codificata, essa somiglia molto più ad un fiume che continuamente alimenta interpretazioni e soluzioni di problemi. La fenomenologia, dunque, si struttura come una scienza eidetica, cioè scienza che descrive ciò che appare (il fenomeno) attraverso la visione della sua essenza. Non a caso Bertolini afferma che:

---

<sup>87</sup> Bertolini P. *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia, Firenze 2001<sup>2</sup>, p. 94.

Enzo Paci sosteneva che la fenomenologia è una grande paidèia alla quale ci si può rifare nei tentativi di superare le gravi crisi che hanno caratterizzato e caratterizzano il nostro tempo, certo non solo dal punto di vista educativo e pedagogico. Crisi che possono essere individuate da un lato nella perdita dei significati e delle funzioni originarie in particolare della filosofia, della politica e soprattutto delle scienze, e dall'altro lato nella rinuncia dell'individuo ad un'esistenza sensata in cambio di un'exasperata ricerca di un benessere puramente materiale ed individualisticamente inteso<sup>88</sup>.

Alla luce di quanto detto risulta d'obbligo ripensare anche la conoscenza della verità: essa non può essere concepita né come una pura adeguazione delle realtà interne al soggetto con una presunta oggettività, né può essere concepita come risultato dell'estensione delle modalità conoscitive del soggetto alla realtà circostante. Si tratta, invece, di concepirla come un processo costruttivo dinamico e dialettico (dunque storicamente condizionato) nel quale ciò che conta è l'essere in quanto si manifesta e si rivela<sup>89</sup>. Ne consegue un ripensamento dello stesso sforzo della conoscenza individuale, la quale va (ri)pensata come sforzo di cogliere il *come* dell'essere, ben sapendo che questo *come* è direttamente dipendente dall'attività del soggetto, e che a sua volta esso risulta essere condizionato dallo stesso oggetto verso cui si dirige. Ebbene, il problema della conoscenza e della verità si affronta, all'interno della prospettiva delineata della riflessione pedagogica di stile fenomenologico, come lo sforzo di cogliere di ogni fenomeno (nel caso specifico ogni fenomeno educativo) il senso o il significato, nella consapevolezza che l'unica verità che conta per l'uomo è l'insieme di significati che egli contribuisce a co-costruire.

La fenomenologia insegna che l'atteggiamento fondamentale dell'uomo è quello di responsabilità esistenziale significativa nei confronti del proprio destino e della propria storia. L'analisi fenomenologica non deve essere intesa come mero esercizio descrittivo, in quanto questa analisi permette di individuare non solo le strutture

---

<sup>88</sup> Bertolini P. *Pedagogia fenomenologica*, op. cit, p. 132.

<sup>89</sup> Cfr., op. cit, p.96.



trascendentali dell'uomo e del mondo, ma permette anche di individuare i mezzi per ovviare ad eventuali errori. L'esigenza di fondo della riflessione husserliana consiste nell'individuare nel mondo e nell'uomo un'autentica razionalità e di chiarire il significato sia da un punto di vista teoretico che etico. Non a caso Husserl ha definito la fenomenologia come un certo uso della ragione, ciò implica, innanzitutto, una vera e propria conversione dell'intelligenza e del volere. Centrale, nell'economia del pensiero husserliano, è il problema del fenomeno. Quest'ultimo rappresenta la vera e propria "porta d'accesso" ad una realtà più complessa e fondante: l'essenza. Trovare il *logos* dell'essere implica il trovare il *logos* del fenomeno nel quale l'essere si costituisce. Alla luce di quanto detto è possibile affermare che la fenomenologia è una logica dell'essere in quanto logica dei fenomeni, poiché il senso di ciò che si manifesta può essere ritrovato solo nel suo legame per una coscienza. Campo d'indagine non potrà, dunque, che essere il solo oggetto apoditticamente evidente dato alla coscienza: il vissuto. In altre parole, ogni oggetto, concetto, rappresentazione della coscienza è sempre relativa ad un ente esterno verso cui essa si dirige. Tuttavia tale oggetto, pur essendo un dato permanente, va oltre la pura sensibilità, indicando, così, una forma possibile ed universale: l'essenza. L'intenzionalità, come caratteristica tipica delle coscienze, è visione delle essenze o intuizione di esse. La fenomenologia, in quanto scienza che ricerca l'essenza, l'*eidos*, non prescinde dalla realtà ma, al contrario, si costituisce proprio nello sforzo di ricollegare il reale alla sua dimensione genetica<sup>90</sup>. Attraverso questo processo la coscienza si dirige e costituisce il senso profondo del mondo.

L'incontro è un tipo speciale di esperienza. Con questo termine s'intende ogni esperienza diretta con la cosa che la presenti nella sua originalità. Il paradigma di tale esperienza è la percezione sensoriale. Essa consiste in un modo di presenza di un individuo, un fatto, un evento nella modalità del qui ed ora. Naturalmente, un incontro non può che darsi che con qualcosa di individuale. Eppure ogni cosa ha un peculiare modo di apparire che è lo stesso per ogni altra cosa identica. Ad esempio ogni quadro ha un modo di apparire come tale che è lo stesso per ogni altro quadro, pur rimanendo

---

<sup>90</sup> Cfr. Husserl E., *Meditazioni cartesiane* (trad. dal tedesco), Bompiani, Milano 2002, pp.95-97.

differente dagli altri. La “Gioconda” di Leonardo è un quadro al pari dei “Girasoli” di Van Gogh, tuttavia essa si differenzia da quest’ultimo. Dunque, vi è un qualcosa di universale che può essere colto in maniera intuitiva. La conoscenza individuale non annulla la realtà eidetica del fenomeno in quanto questa aggiunge qualcosa di essenziale e non di accidentale, qualcosa che la teoria non può contenere, ma senza di cui non si può dire di conoscere un quadro di Leonardo o Van Gogh. Si potrebbe affermare che l’*eidōs* rappresenta quel dato implicito e familiare delle cose, una sorta di evidenza naturale che tutti possono sperimentare nella vita quotidiana. La tendenza della fenomenologia rivela un’esigenza del tutto particolare: quella di farsi guidare da ciò che appare per superare le apparenze, in questo sta la ricerca delle essenze. Occorre, dunque, soggiornare presso le cose e lasciarle essere per così come esse sono. In tale senso il fenomenologo è quel “filosofo che indaga oltre l’apparenza, ma che nell’apparenza ha la sua base di evidenza, il suo sempre disponibile e inesauribile vario punto di partenza per ciascuna sua meditazione<sup>91</sup>”.

La coscienza all’inizio della sua ricerca intorno all’essenza della cose risulta essere segnata da una sorta di “cecità”, quella che da Husserl è definita “la tesi naturale del mondo”. Si tratta di una sorta di limitazione del vedere, dell’intuire, che deriva dalla presunzione del soggetto di possedere la verità intorno alle cose. In altre parole, il singolo ritiene che la verità del e sul mondo coincida con la verità delle proprie certezze. Questa dimensione esistenziale, tipica dell’uomo, potrebbe essere definita come una sorta di oblio dell’essenza: l’individuo conosce la realtà senza tuttavia comprenderne appieno il senso. Tale dimensione investe anche il sapere scientifico, il quale non essendo giunto ad una conoscenza critica del proprio statuto epistemologico, risulta essere convinto che la verità delle cose coincida con la verità delle proposizioni

---

<sup>91</sup> De Monticelli R., *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano 1998, p. 59.

protocollari della sua scienza specifica. La fenomenologia è, innanzitutto, un metodo che sospende tale posizione naturale e che, mettendo in dubbio in modo radicale tali certezze, mostra come sia possibile volgere lo sguardo verso la realtà in modo nuovo, diverso, capace di cogliere la realtà nella sua dimensione d'interesse essenziale. Il metodo in fenomenologia è molto più che una mera tecnica, come ad esempio può esserlo l'analisi logica o l'analisi dei concetti. Esso consiste, per lo più, in una vera e propria mutazione dell'atteggiamento naturale che abbiamo nei confronti delle cose e che nello specifico consiste nella serie dei diversi atteggiamenti corrispondenti alle varie esigenze che ci sono proposte dalle cose o dalle situazioni. Questa serie di atti possiedono un minimo comun denominatore: la responsività della vita attiva. Occorre precisare cosa intenda la fenomenologia per vita contemplativa. La vita attiva, per la fenomenologia, è sicuramente un esercizio di conoscenza, ma l'accesso all'oggetto e alla fonte di conoscenza ha per condizione una modificazione radicale dell'atteggiamento del soggetto.

Volendo tradurre questo pensiero in una precisa istruzione comportamentale sembrerebbe che essa possa assumere la forma del riposo in veglia. Ciò comporta la traduzione dei vissuti intenzionali in esperienze significanti. Appare evidente che questa modificazione radicale del comportamento non mette fuori gioco la vita quanto piuttosto la responsività della stessa. Nel suo discorso sul metodo Husserl oppone ad un'idea ristretta di metodo, inteso come insieme chiuso di regole standardizzate, una volontà di cambiamento dello stile complessivo. Lo stile di un pensiero non coincide né con i suoi passaggi teorici né con le sue scelte metodiche, ma nel movimento di andirivieni tra queste due diverse componenti. Il primo passo per costituire questo nuovo stile complessivo è *epoché*.

Strumento, attività, azione, fondamentale per superare tale "cecità" è *l'epoché*. Questo termine risulta essere sia uno dei concetti cardine della riflessione fenomenologica, sia che l'azione che dà avvio al processo di ricerca dell'essenza. Per tanto, *l'epoché* risulta essere il primo e fondamentale momento del metodo fenomenologico. Il termine indica, alla lettera, una sospensione del giudizio sul mondo.

In altre parole viene ritirato il nostro assenso al fenomeno e quindi alla validità che esso ha per noi. Il mondo non sparisce, non viene distrutto o negato come accade, ad esempio, nel dubbio scettico ma, in virtù dell'azione dell'*epoché*, noi semplicemente neutralizziamo qualsiasi giudizio inerente al mondo, lo poniamo tra parentesi, non ne facciamo alcun uso. Alla luce di ciò emerge chiaramente una profonda differenza con il dubbio cartesiano. Cartesio, infatti, accetta di passare attraverso il dolore del dubbio al fine di ottenere una sfera d'essere indubitabile, la fenomenologia, invece, cerca attraverso l'*epoché* di portare a tema proprio i lati oscuri e ambigui dell'essere. Tematizzare non significa presentare un'esaustiva spiegazione della cosa, quanto piuttosto impegnarsi in una faticosa e mai del tutto definitiva ricomposizione del senso insito nei fenomeni situato, da sempre, all'interno di uno sfondo opaco. Husserl ha delineato con chiarezza come il processo messo in moto dall'*epoché* permetta di neutralizzare l'atteggiamento naturale sul mondo, poiché con essa:

[...]Io non nego questo mondo, quasi fossi un sofista, non revoco in dubbio il suo esserci, quasi fossi uno scettico; ma esercito in senso proprio l'*epoché* fenomenologica, cioè io non assumo il mondo che mi è costantemente già dato in quanto essente, come faccio, direttamente nella vita pratico-naturale ma anche nelle scienze positive, come un mondo preliminarmente essente e, in definitiva, come un mondo che non è un terreno universale d'essere per una coscienza che procede attraverso l'esperienza e il pensiero. Io non attuo più alcuna esperienza del reale in senso ingenuo e diretto<sup>92</sup>.

Dunque, l'azione compiuta dall'*epoché* consiste nel depotenziare, annullare la luce eccessiva dell'evidenza, affinché emerga dal fondo ciò che era rimasto in ombra. In quest'ottica si tratta di depotenziare ogni posizione conoscitiva di fronte al mondo, si tratta di smettere di pensare il mondo come un qualcosa di già dato alla coscienza. Tale azione, pertanto, non è solo un dubbio scettico, o la negazione nichilista della realtà, in

---

<sup>92</sup> Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica Vol. I* (trad. dal tedesco), Einaudi, Torino 2002, p. 66.

quanto essa è una vera e propria cessazione della credenza ingenua sul mondo. L'*epoché* si caratterizza per essere un atto volontario, essa è un prendere su di sé l'oscurità, il negativo delle cose, per lasciare spazio alla manifestazione delle cose. Come afferma la Pugliese:

In questo senso ritengo che l'*epoché* possa essere intesa come atto di responsabilità, un gesto di accoglienza: significa fare il vuoto dentro di sé, rinunciare alle proprie certezze, non per negare le apparenze, come era nelle intenzioni di Cartesio, ma affinché le cose appaiano illuminate diversamente<sup>93</sup>.

Dunque essa si configura come un esercizio attivo di passività che, nell'istante in cui ci aliena dal mondo comunemente inteso, ci fa prossimi alla cosa, ci riconduce a più vasti orizzonti di senso che l'atteggiamento mondano aveva nascosto.

La necessità dell'*epoché* si impone a partire dall'idea che il nostro rapporto con il mondo non sia un neutro rispecchiarsi del soggetto nell'oggetto, ma che tale rapporto, tutt'altro che immobile, si basi su di un intrecciarsi di interessi vitali tra i due poli in questione, l'oggettivo e il soggettivo. L'*epoché* si presenta come una messa tra parentesi, un consapevole trattenersi da ogni presa di posizione, che non modifica la forma del mondo, ma solo l'atteggiamento dell'io nei suoi confronti. Essa provoca, dunque, l'ampliamento della sfera dell'esperienza e la liberazione di nuovi orizzonti dall'opacità del costituito. Se, infatti, nell'atteggiamento naturale la coscienza è orientata verso la dimensione obbiettiva delle cose in virtù dell'intenzionalità, nell'atteggiamento fenomenologico la coscienza ritorna su di sé attraverso un atto di riflessione. Tuttavia in questa nuova posizione rispetto all'oggetto il soggetto non

---

<sup>93</sup> Pugliese A., *La dimensione dell'intersoggettività. Fenomenologia dell'estraneo nella filosofia di Edmund Husserl*, Mimesis, Milano 2004, p.40

conosce la realtà nella sua perfetta trasparenza, in quanto si trova situato in una posizione fecondamente problematica.

L'*epoché* rivela, oltre al carattere euristico e conoscitivo, un significato etico a partire dal quale risulta possibile desumere la sua validità pedagogica. Come afferma Bertolini:

Un educatore, (un'istituzione educativa) che non sapesse o si rifiutasse di compiere quel movimento di continua conversione o di continua rigenerazione, ben difficilmente potrebbe impostare un rapporto educativo in modo corretto. Ben difficilmente, cioè, potrebbe agire rispettando la libertà dell'altro protagonista del rapporto [...] invece che proporsi come il depositario di una "verità" da trasmettere ed accettare così com'è<sup>94</sup>.

Per comprendere appieno il processo educativo occorre indagare l'originalità essenziale del fenomeno educativo, occorre volgersi alla "cosa stessa" dell'educazione, e per farlo la fenomenologia fornisce alla riflessione pedagogica un valido strumento: l'*epoché*. Essa permette alla coscienza di guardare i fenomeni in modo diverso, senza i pregiudizi del senso comune, cioè come degli spettatori disinteressati. Come spiega la Iori:

L'astensione dai vincoli del proprio bagaglio interpretativo consente di gettare lo sguardo sulla realtà educativa e vederla per ciò che è. (...) L'*epoché* lascia esistere l'educazione dove e come essa "si dà", ponendo fuori campo quel sapere catalogante che si basa precipuamente su un'idea di educazione o sulle analisi che smembrano la globalità del fatto educativo in una somma di spiegazioni settoriali<sup>95</sup>.

---

<sup>94</sup> Bertolini P., *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, op. cit., p. 99.

<sup>95</sup> Iori V., *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 2000<sup>2</sup>, p. 90.

Ovviamente l'*epoché* non deve essere interpretata come la negazione di qualsiasi forma di conoscenza per affidarsi unicamente alle proprie intuizioni soggettive, si tratta, piuttosto, di metterle tra parentesi, di non farle agire preliminarmente. Per comprendere appieno il funzionamento di tale metodologia occorre riflettere, in via preliminare, su cosa è necessario "mettere tra parentesi". Non si tratta di assumere semplicisticamente uno sguardo libertario, o una preliminare dimensione critica, si tratta, piuttosto, di un atto radicale, complesso, rigoroso. Si tratta di superare l'ovvietà dell'evento educativo, di mettere tra parentesi l'atteggiamento naturale, il senso comune riguardo cosa sia, o debba essere, un atto educativo. L'*epoché*, dunque, mette fuori gioco le conoscenze pregresse, siano esse frutto del senso comune che figlie della riflessione scientifica socio-psico-pedagogica, per permettere una visione particolare, limpida, disinteressata del fenomeno educativo. Ad esempio, se sfogliamo i testi di docimologia dopo aver esercitato l'*epoché* potremmo comprendere che ciò che si persegue, si programma non è spesso che una somma di termini scontati consegnati da una indiscussa tradizione: vi si parla di socializzazione, di competenze, capacità, condotta, senza tuttavia comprendere la viva e complessa quotidianità dell'evento educativo. Occorre, invece, superare questi tecnicismi, questo sapere consolidato e precostituito per osservare, con sguardo nuovo, il fenomeno educativo così come esso si mostra.

Il rapporto educativo è innanzitutto trasmissione di un contenuto e lo strumento privilegiato per realizzare ciò è il linguaggio. Dunque, se si vuole comprendere l'essenza propria dell'evento educativo occorre, preliminarmente, epochizzare il linguaggio pedagogico. Si tratta, in prima istanza, di superare il già detto, il già codificato, il sapere precostituito che intende calare degli schemi rigidi sulla realtà per incasellarla, oggettivarla. Risulta fondamentale superare lo stereotipo che disegna la riflessione pedagogica come una scienza descrittiva e prescrittiva, per arrivarre a definirla come un discorso scientifico inerente agli atti vitali degli individui. L'educatore che esercita l'*epoché* invece che di dirigersi verso le cause che spiegano i comportamenti "irregolari", cercherà di comprendere le indicazioni esistenziali che possono essere ritrovate nello studio dell'esperienza personale di ogni individuo. Ciò

sarà possibile solo se l'educatore si volgerà verso l'educando con sguardo disinteressato, sospendendo qualsiasi pregiudizio sull'educando e sulla sua personale visione del mondo. Togliere il velo dei pregiudizi non significa però solo una rinnovata modalità del linguaggio pedagogico, occorre anche una vera e propria "conversione dello sguardo": risulta fondamentale vedere i soggetti cui si rivolge l'azione educativa per quello che essi sono, al di là di schemi e pregiudizi

### ***3.3 Lineamenti di pedagogia fenomenologica***

La riflessione pedagogica di stile fenomenologico permette di ripensare il concetto stesso di "progetto" all'interno dell'esperienza educativa. La capacità di progettare è una delle caratteristiche strutturali dell'esperienza umana (sia che si parli dell'individuo che della specie). L'uomo è sempre in grado di andare oltre il già dato, di costituire una nuova e diversa esistenza senza lasciarsi determinare rigidamente dalle condizioni storico sociali di appartenenza. Progettare, dunque, significa essere aperti al cambiamento e alla trasformazione. In questo senso crescere non è una competenza che qualcuno possiede e qualcun altro no, ma è il modo d'essere dell'uomo nel mondo. Dirimente, dunque, non è il progettarsi in quanto tale, ma il come si progetta, ovvero il grado di consapevolezza in virtù del quale si procede al cambiamento e alla crescita. Come sostiene Bertolini:

È qui che viene chiamata in causa l'educazione non solo e non tanto come fatto spontaneo, ma come fatto intenzionale, scientificamente orientato. Se, infatti, è in ogni caso correlata con il cambiamento e la trasformazione (con il crescere) il come del suo realizzarsi incide sul come un individuo si costituisce nel tempo. Educare è progettare per entrambi i protagonisti che ne sono coinvolti, tanto per l'educando che per l'educatore, ed è per questo che si può ben dire che l'educazione è un'esperienza originaria dell'uomo; [...] progettare



e progettarsi vuol dire, dunque, educare ed educarsi, ed è per questo che si può dire che se è dirimente il come si progetta, lo è nel medesimo tempo il come ci si educa e il come si educa<sup>96</sup>.

Non si tratta, pertanto, semplicemente di sottolineare come l'azione educativa sia sempre un evento in cui sono coinvolti almeno due individui, quanto piuttosto rendere evidente il nesso relazionale tra ciò che è già dato – la personalità, il comportamento dell'educando storicamente determinato – e ciò che ancora non è – il telos del progetto educativo. Dunque, la relazione avviene tra vincoli e possibilità, le quali sono da intendersi come degli orizzonti di senso cui l'individuo o la comunità può accedere in virtù di un processo eideticamente orientato. All'interno dell'esperienza educativa,, siamo di fronte ad un movimento circolare a spirale in cui i due termini del processo sono: la dimensione materiale e storica della soggettività e i nuovi orizzonti di senso. Compito dell'educatore è, in via preliminare, riconoscere la dimensione esistenziale storicamente situata della soggettività dell'educando, e secondariamente accompagnare l'educando verso la scoperta e l'acquisizione di una nuova esistenza fenomenologicamente orientata.

Alla luce di quanto detto credo sia possibile affermare come la relazione sia da intendere come un *primum*, in quanto il soggetto è tale per la sua costitutiva capacità attiva nei confronti sia della realtà oggettuale, che nei rapporti tra altri individui. Appare evidente come questo termine, la relazione, non abbia una consistenza metafisica, in quanto esso è un *primum* esistenziale, ovvero il punto di partenza di ogni reale attività umana sia essa diretta verso le cose che verso altri soggetti. Come dire: sono nato da una relazione, mi trovo immerso in una rete amplissima di relazioni, sono quello che sono nella misura in cui ho realizzato una molteplicità di relazioni; ma per essere fino in fondo me stesso, devo trasformare tutto ciò in una serie di consapevolezze e di vere e

---

<sup>96</sup> Bertolini P. *Pedagogia fenomenologica*, op. cit., p.151.

proprie scelte intenzionali, capaci di orientare il mio quotidiano modo di essere nel mondo.

Di seguito verranno presentate ed analizzate alcune delle tematiche fondamentali della riflessione pedagogica di stile fenomenologico. L'intento è quello di costruire, per quanto possibile, una sorta di lessico, non certo ultimativo, che tuttavia funga da bussola di orientamento per le successive analisi eidetiche.

### 3.3.1 *L'intenzionalità*

L'intenzionalità è un concetto che ha una storia culturale lunga e complessa, ed ha attraversato molti secoli di storia dal medioevo ad oggi. Ma è nell'ambito delle tematiche relative alla formazione che la categoria dell'intenzionalità può fornire un valido strumento per leggere alcune dimensioni dell'agire umano in quanto essa risulta essere un processo del pensare-agire umano che caratterizza, in maniera decisiva, il processo formativo del singolo. La categoria dell'*intentio* viene da lontano, nella filosofia medievale essa designava quelle operazioni della mente riferite sia agli oggetti materiali che mentali. Essa, dunque, evidenzia l'esser direzionati verso qualcosa della mente. Ripresa dallo psicologo Brentano sul finire dell'Ottocento l'intenzionalità acquista una forma nuova: risulta essere la forma specifica della mente umana ed ad una duplice valenza ontologica e psicologica. Husserl, pur inserendosi all'interno delle riflessioni del maestro Brentano, ne modifica lo statuto considerandola una struttura trascendentale dell'io, soffermandosi, in particolar modo, sulla chiarificazione del suo rapporto con gli oggetti e sulla produzione di atti detti intenzionali. Il filosofo moravo afferma che l'intenzionalità:

Rappresenta una peculiarità essenziale dei vissuti in generale, in quanto tutti i vissuti partecipano in qualche modo all'intenzionalità, sebbene non si possa di ogni vissuto dire

che abbia un'intenzionalità nel medesimo senso in cui diciamo di ogni vissuto che entri come objectum nel raggio di una possibile riflessione. [...] L'intenzionalità è ciò che caratterizza la coscienza in senso pregnante e consente nello stesso tempo di indicare l'intera corrente dei vissuti come corrente di coscienza e come un'unità di un'unica coscienza [...] Noi intendiamo per intenzionalità la proprietà dei vissuti di essere «coscienza di qualche cosa».<sup>97</sup>

Dunque, l'intenzionalità pur essendo una struttura specifica della mente possiede uno statuto "particolare" rispetto al suo contenuto: l'intenzionalità è quell'atto della mente orientato verso un oggetto, sia esso reale, mentale o immaginario. I caratteri dell'intenzionalità sono la direzionalità e la relazionalità: l'atto del pensiero prende il nome di noesis, mentre il suo contenuto oggettuale noema. Questi due termini stanno in una dimensione relazionale tale che l'uno implica sempre l'altro. L'intenzionalità rappresenta la modalità in virtù della quale ogni coscienza esperisce dei vissuti concreti. Secondariamente risulta fondamentale sottolineare come vi sia un correlato tra l'atto cognitivo e l'oggetto medesimo che l'atto intenziona. In altre parole, ogni atto conoscitivo è un atto percettivo: io vedo questo libro che mi sta di fronte e percepisco, intenziono, realmente questo libro; tuttavia accanto a questo contenuto effettivo (questo libro che ho di fronte) ve n'è uno intenzionale, il suo senso. Quest'ultimo trova un'espressione esemplare nel calco linguistico che diamo alle nostre esperienze: noi diciamo di vedere delle cose, dei libri, delle penne, un muro, e non semplicemente le molteplici percezioni che questi oggetti suscitano in noi<sup>98</sup>.

Dunque, l'intenzionalità è la modalità essenziale del rapporto tra coscienza e mondo, in cui quest'ultimo funge da regola e da polo verso cui orientare i vissuti, mentre l'ego si struttura come punto in cui i differenti vissuti coincidono pur nella loro profonda differenza. La struttura intrinseca del processo intenzionale è complessa e consiste nel risvegliare nelle cose il senso per comprenderlo e ricomporlo nella

---

<sup>97</sup> Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica Voll. I*, op. cit., p. 209.

<sup>98</sup> Cfr. Costa V., Franzini E., Spinicci P., *La fenomenologia*, Einaudi, Torino 2002, pp.96-97.

dimensione dell'ego: essa altro non è che un andirivieni tra coscienza e mondo. In ogni singola esperienza l'intenzione funge da progetto implicito, un progetto di indagine e di azione, che al medesimo tempo ricollegandosi alle catene motivazionali precedenti, cioè stabilendo con esse nessi sovratemporali, permette la ristrutturazione dell'identità nel tempo. Pertanto, il rapporto tra soggetto ed oggetto ha una struttura eminentemente relazionale: l'oggetto fornisce la regola alla spontaneità dell'io, a sua volta questi si apre ad un'identità che viene dall'esterno e se ne lascia completamente trasformare. Ne consegue che l'intenzionalità non possiede una valenza semplicemente gnoseologica o mentalistica, in quanto essa investe la stessa struttura epistemica del conoscenza umana, in altre parole co-opera alla fondazione dei vari saperi dell'umanità. Allora, è possibile definire l'intenzionalità come espressione originaria, vissuta e fungente dell'individuo.

Alla luce di quanto fin qui espresso ritengo che si possa affermare che la coscienza può essere definta come un atto intenzionale, un tendere verso, e il mondo, a sua volta, non è un in sé oggettivo, in quanto esso si costituisce sempre come un "mondo per me" presente al dato coscienziale, il quale conferisce ad quest'ultimo senso. Vicendevolmente questo processo risulta essere bidirezionale, in quanto la realtà si offre allo sguardo della coscienza, cioè essa si rende significativa. Dunque, la struttura dell'intenzionalità è questa relazione che si sostanzia in un senso reciprocamente inferente in quanto i poli di tale relazione, il lato soggettivo e quello oggettivo, non sono pensabili separatamente poiché coesistono in un virtù di un'interdipendenza reciproca. Bertolini mostra come l'intenzionalità possieda un risvolto eminentemente educativo in quanto:

Il soggetto va interpretato come apertura a... e l'oggetto come rivelantesi a... e la conoscenza come lo sforzo di cogliere il «come» dell'essere (esistere), sapendo che questo «come» dipende anche dall'attività del soggetto, condizionata a sua volta dallo stesso oggetto verso cui si dirige. Come dire che il problema della conoscenza e della verità, che è certamente cruciale per l'educazione, si affronta e si risolve anziché con la pretesa di

cogliere il «il soggettivo» e «l'oggettivo», con lo sforzo di cogliere di ogni fenomeno (di ogni realtà) i molteplici sensi o significati<sup>99</sup>.

A partire da quanto detto risulta possibile affermare che la struttura fondamentale dell'intenzionalità è la relazione tra sé e gli oggetti, tra sé e il mondo, tra sé e gli altri. Dunque, sembra possibile affermare che l'evento educativo si caratterizzi come sforzo continuo e consapevole di co-costruzione di significati realizzato da soggetti in relazione. Pertanto, il fenomeno educativo sembrerebbe caratterizzarsi come un rapporto di rielaborazione teleologica dei propri vissuti, delle proprie esperienze significative, al fine di costruire un orizzonte di senso che sia capace di comprendere la propria esperienza di vita. Tale attività si realizza in virtù di un duplice movimento “di radicamento nelle personali e peculiari visioni del mondo, e di presa di distanza da sé per andare verso l'altro e poterlo incontrare nei punti di intersezione con la propria soggettività<sup>100</sup>”. Non a caso Vanna Iori spiega che da un punto di vista pedagogico:

L'indagine relativa agli atti con cui la coscienza intenziona la realtà educativa si fonde con l'indagine relativa ai modi con cui la realtà educativa si offre alla coscienza. In tal senso l'intenzionalità esprime un'istanza relazionistica: questa correlazione tra soggetto ed oggetto costituisce un decisivo superamento dei limiti posti alla pedagogia dalle concezioni empiriste o neopositiviste, ed apre la possibilità di scoperte e comprensioni nuove riguardanti, sul piano pedagogico, la realtà educativa come oggetto intenzionato, e sul piano educativo, il rapporto stesso come relazione intenzionale tra educando ed educatore<sup>101</sup>.

---

<sup>99</sup> Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica perché e come* in «Pluriverso» n.1, 1999, p. 54.

<sup>100</sup> Castiglioni M., *L'intenzionalità*, in A.A.V.V., *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006, p. 127.

<sup>101</sup> Iori V., *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, op. cit, p.117.

Alla luce di quanto fin qui espresso, l'intenzionalità mostra per un verso come la dimensione del rapporto educativo sia intrinsecamente intersoggettiva, e per altro verso essa spiega come il processo di formazione posseda una struttura eminentemente teleologica, in quanto a prima modalità emergente dal con-essere educativo è il suo situarsi nell'esperienza temporale trascendendosi verso il futuro. In quanto la realtà intenzionata mostra le caratteristiche prima menzionate, ovvero le dimensioni intersoggettiva e teleologica, è possibile affermare che non può definirsi educativo un rapporto che non sia volto al cambiamento della situazione data in virtù di un progetto complessivo di formazione della persona. Ovviamente il progetto teleologico non è da intendersi come una realtà metafisica calata dall'altro, quanto piuttosto come una possibilità di sviluppo costituita a partire dalla dimensione situazionale dell'individuo, dal suo vissuto esistenziale, dal suo sé concreto.

La costituzione dell'io come personalità implica, secondo la prospettiva pedagogica di stile fenomenologico, il favorire il passaggio nell'educando da un livello di costituzione tendenzialmente passivo in virtù del quale egli si trova di fatto "determinato" dal mondo oggettivo, ad un livello di costituzione più attivo e consapevole in virtù del quale egli risulta essere consapevole che la propria visione del mondo, situata e parziale, è sempre relazionata alle altre visioni, e che il proprio compito esistenziale è quello di contribuire ad arricchire l'insieme intersoggettivo delle visioni del mondo. Bertolini definisce l'educatore un "tecnico dell'intenzionalità"<sup>102</sup>, con tale termine l'Autore non intende semplicemente sottolineare che il "luogo" ove deve operare l'educatore è quello delle intenzionalità, cioè delle esperienze vissute, in quanto egli intende specificare come l'educatore non debba assumere il compito di trasmettere dei dati quanto piuttosto animare ed orientare i vissuti intenzionali dell'educando secondo un preciso quadro motivazionale.

---

<sup>102</sup> Bertolini P., *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, op. cit., p. 269.

### 3.3.2 *Il vissuto*

La parola vissuto è traduzione italiana che intende il termine tedesco *Erlebnis*. Non si tratta di una parola strettamente appartenente alla tradizione fenomenologica. Il termine *Erlebnis* sembra derivare dal verbo tedesco *Erleben*, che indica la capacità di un essere di essere ancora in vita. Dunque, sembrerebbe che la parola *Erlebnis* possieda un intimo riferimento con il concetto di vita, che in tedesco si traduce con *Leben*. Tale legame mostra come l'*Erlebnis*, cioè il vissuto, sia strettamente connesso con la possibilità stessa di conoscere la vita<sup>103</sup>. Non a caso *Erlebnis* indica, all'interno del lessico fenomenologico, la capacità che ha ogni vita individuale di acquisire senso. Dunque, essa è da intendersi come un atto, un'attività tipica di ogni coscienza individuale. Husserl, padre della fenomenologia, illustra il concetto di vissuto attraverso un esempio:

Davanti a me sta nella penombra questo bianco foglio di carta. Io lo vedo, lo tocco. Questa percezione visibile e tattile della carta, come pieno e concreto vissuto di questo foglio, che mi è dato proprio con questa qualità, che si manifesta in questa relativa oscurità, [...] è una *cogitatio*, un vissuto di coscienza. Il foglio stesso con le sue determinazioni oggettive [...] non è *cogitatio*, ma *cogitatum*, non è vissuto percettivo, ma ciò che viene percepito. [...] Ogni percezione di cosa ha quindi un *alone di «intuizioni» di sfondo* (o visioni di sfondo), e anche questo alone è un «*vissuto di coscienza*», o in breve «*coscienza*», e precisamente «*di*» tutto ciò che di fatto viene visto<sup>104</sup>.

Dunque, ogni attività della coscienza, in quanto attività intenzionante, è sempre attività riferita a qualcosa, e il vissuto, ovvero la processualità con cui la coscienza conosce e

---

<sup>103</sup> Cfr. Gris R., Mazzoni V., *Il vissuto*, in A.A.V.V *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, op. cit., p. 293.

<sup>104</sup> Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica Vol. I*, op. cit, p. 81.

comprende la realtà, risulta essere la dimensione propria di ogni individuo. Il vissuto è tale non nel momento in cui è vissuto ma solo se rivolgo ad esso uno sguardo intenzionale, e se da esso voglio ricavare una informazione in termini di giudizio sul mondo e sulle cose. Pertanto, sembrerebbe che attraverso l' *Erlebnis* ogni coscienza in carne ed ossa possa fare “esperienza della vita come allegoria o come metafora<sup>105</sup>”.

Alla luce di quanto fin qui espresso ritengo che sia fondamentale riconnettere le precedenti riflessioni con quella qui espresse. Dopo aver esercitato l'azione dell'*epoché* occorre analizzare ciò che è rimasto dopo questa riduzione, risulta necessario soffermarsi sul residuo fenomenologico della riduzione. Punto di partenza rimane il fenomeno educativo in sé, così come esso si mostra. La riduzione fenomenologica ha dimostrato che ciò che può essere colto come “educazione” si rivela, innanzitutto, attraverso il vissuto esperienziale, l'*Erlebnis*. In altre parole, l'essenza di quel fenomeno che chiamiamo educativo risulta essere un concetto generale che si collega con l'esperienza particolare che ogni individuo compie in virtù delle sue intenzionalità. Dunque, l'esperienza soggettiva del vissuto educativo che ogni individuo compie all'interno del processo di formazione non risulta essere un'entità puramente soggettiva, svincolata dal mondo esterno, in quanto essa è un'esperienza personale, privata, ma in continua relazione con il mondo e con gli altri soggetti che lo abitano e dunque perennemente aperta e modificabile. Alla luce di quanto espresso l'essenza di quel fenomeno che chiamiamo educazione non potrà che essere colta a partire dal flusso di esperienze significative che ognuno compie; l'essenza dell'educazione non potrà che “accadere” all'interno della gamma di vissuti soggettivi, immaginativi, affettivi, volitivi che ogni individuo esperisce nel contatto con il mondo e con gli altri soggetti.

Il dato pedagogico essenziale che la riflessione fenomenologica ci consegna svela come non siano le circostanze, i fatti, i dati, che costituiscono una vita personale a segnare per sempre la vita di ogni persona, in quanto ciò che permette la costruzione del

---

<sup>105</sup> <sup>105</sup> Cfr. Gris R., Mazzoni V., *Il vissuto*, in A.A.V.V *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, op. cit., p. 294.



proprio sé sono le esperienze significative, ovvero i vissuti intenzionalmente diretti verso un ideale di formazione eticamente corretto. Per ogni educatore il vissuto dell'altro risulta fondamentale, non perché esso rappresenti il punto d'arrivo ma, al contrario, in quanto esso costituisce il punto di partenza per qualsiasi scelta educativa. Non a caso intuire il sé concreto dell'educando, ovvero comprendere quale è la sua visione del mondo, non può che prendere le mosse dai vissuti intenzionali che ognuno quotidianamente esperisce. Tuttavia occorre specificare che il sé concreto non deve essere semplicisticamente ridotto a questa dimensione personale, cioè alla gamma di vissuti che ogni individuo sperimenta. Si tratta, cioè, di non fermarsi ad una semplice genesi passiva dell'identità dell'altro per intravedere, invece, la possibilità formativa che ognuno ha di realizzarsi come individuo diverso. In altre parole, ogni educatore deve sviluppare la capacità di vedere il sé concreto dell'altro e, nel medesimo tempo, intuire il sé autentico dell'educando, ovvero la sua possibilità d'essere. Alla luce di quanto detto, sembrerebbe che il “luogo” fondamentale dove dislocare tale attività formativa non può che essere la dimensione, propria di ogni coscienza, di sperimentare nuovi e pregnanti vissuti intenzionali. Ne consegue che una delle capacità che un educatore deve poter possedere è la potenzialità di incontrare l'altro là dove egli costituisce la propria esperienza di vita e vedere come in tale ambito si sviluppa la sua coscienza, ovvero il proprio vissuto; ma nel medesimo tempo, proprio a partire da tale dimensione risulta possibile attivare il “congegno” formativo capace di proporre una vita significativamente nuova in quanto eticamente e teleologicamente orientata.

Risulta fondamentale precisare come il procedimento fenomenologico, che ci ha permesso di comprendere l'essenza del fenomeno educativo, proceda dall'esistenza vissuta del rapporto e non in direzione inversa, cioè dall'essenza di educazione predefinita al rapporto vissuto. Ad una simile ragione pedagogica non interessa ciò che si è appreso, o quali abilità sono state acquisite, ma sarà fondamentale comprendere come ciò è avvenuto. Dunque, in virtù dello studio dell'Erlebnis è possibile avanzare una ricerca del rapporto educativo a partire dalle sue esperienze significative senza, tuttavia, cadere in uno sterile soggettivismo in quanto tali vissuti esperienziali, pur

rimanendo una realtà del tutto privata, possono essere compresi in virtù di un'analogia esistenziale. Ciò risulta possibile in quanto io posso percepire, in virtù dell'empatia, un altro soggetto nell'appercezione che egli ha di sé, in quanto, come afferma Husserl:

I concetti di io e di mondo circostante sono inseparabilmente in un rapporto reciproco. (...) I soggetti che comunicano vicendevolmente fanno parte del mondo circostante, (...) [e] in un certo modo io esperisco anche gli Erlebnisse dell'altro : in quanto l'empatia che si realizza insieme con l'esperienza originaria del corpo proprio, è sì una specie di presentificazione, ma insieme fonde il carattere della co-esistenza corporea (...). [Ne consegue] che i concetti di io e di noi sono relativi; l'io richiede il tu, il noi l'altro<sup>106</sup>.

Dunque, benché ogni mia esperienza risulti avvenire all'interno della mia egoità, e per tale motivo essa assume lo statuto della dimensione privata, questa non resta chiusa nel mio io in quanto essa si sviluppa sempre su di uno sfondo comunitario, in un mondo comune in cui il mio io, il mio corpo, trova accanto a sé l'io e il corpo dell'altro perennemente a me relazionati. Ne consegue che il rapporto educativo risulta essere sempre un rapporto relazionale: esso si struttura nella dimensione dell'essere-nel-mondo-con-gli-altri. In altre parole, l'educazione risulta essere una relazione che accade nella peculiare posizione originaria dell'uomo come "esistente" tra le altre "esistenze" in relazione.

### 3.3.3 *La relazione*

Alla luce di quanto fin qui espresso sembrerebbe che si possa affermare che l'io non si coglie soltanto come flusso di vissuti, bensì anche come un io incarnato. Husserl,

---

<sup>106</sup> Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica Vol. II*, op. cit., sez. 3, cap. I, par 50.

non a caso, dimostra come l'io sia una realtà che permane “come un substrato (non però come sostanza) identico delle proprietà permanenti della coscienza<sup>107</sup>”. Ogni qual volta compio un atto che ha un senso nuovo ho, in un certo qual modo, acquistato una nuova proprietà del mio io, ho acquistato un habitus permanente. Occorre precisare che tali habitus sono relativamente permanenti, infatti questi possono modificarsi, tuttavia l'io ne porta comunque uno stile, una traccia, un ricordo. L'individuo trova nel mondo circostante non solo oggetti ma anche soggetti operosi, attivi. Il modo in cui l'uomo “vede” gli altri soggetti è quello proprio dell'empatia. Primariamente ciò che io scorgo dell'altro non è la sua essenza ma la sua opera, la sua attività, che rappresenta il prolungamento delle sue intenzionalità<sup>108</sup>. Inoltre, l'altro si muove all'interno di un mondo fatto di cose che gli è proprio e che appare strutturato come il mio. Le coordinate spazio temporali dell'io e dell'altro differiscono, così come i rispettivi mondi egologici e le serie percettive e motivazionali. Tuttavia è possibile ravvisare una convergenza dei flussi di coscienza diretti verso gli oggetti. L'incontro con l'altro, allora, non può che avere luogo che nel suo rapporto con il mondo, cioè solo seguendo la catena di intenzionale dell'altro risulta possibile, per l'io, mettere a tema l'altro per comprenderlo come un co-soggetto. L'altro può essere riconosciuto preliminarmente in quanto il suo corpo ricorda il mio, e poiché nella memoria biologica di entrambi è depositato un originario stare insieme, una comunanza del sentire. La possibilità dell'accordo intersoggettivo si realizza a partire dalla disponibilità a prendere per vero questa dimensione oscura, pre-tematica.

Nel mondo vissuto non mi limito ad osservare o a misurare le cose, ma uso delle cose, le manipolo, le sfrutto. Da questo mio comportamento l'altro si sente necessariamente interpellato in quanto riconosce nell'uso che faccio delle cose un'intuizione, un progetto, e deve, necessariamente, prendere posizione rispetto a questo, in quanto esso interPELLa il proprio campo d'azione. Lo spazio comune

---

<sup>107</sup> Husserl E., *Meditazioni cartesiane* (trad. dal tedesco), Bompiani, Milano 2002, p. 65.

<sup>108</sup> Cfr. Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica Vol. II*, op. cit., par. 51.

dell'incontro, che potremmo chiamare con termini merleau-pontyiani la "prosa del mondo", è lo sfondo comune a tutte le narrazioni possibili in cui io e l'altro siamo chiamati ad agire. Occorre precisare che questo orizzonte comune non è una realtà preesistente agli individui in quanto esso si costituisce attraverso compresenza dei soggetti, attraverso il loro sforzo di mettere in comune un'esperienza. In questo contesto avviene la comunicazione che non deve essere pensata come mero scambio di informazioni, in quanto le persone che abitano tale sfondo non solo si comprendono ma si determinano vicendevolmente. Il mondo "per me" è sempre e costantemente un mondo "per altri".

Dunque, sembrerebbe che la soggettività si costituisca solo a partire da una dimensione relazionale con e per gli altri. Questa affermazione possiede un importante risvolto pedagogico, in quanto si potrebbe affermare, non a torto, che la relazione costituisca uno degli elementi fondativi ed originari di ogni fenomeno che possiamo definire come educativo. Come afferma la Mandrussan:

La condizione ante predicativa del soggetto che pone quest'ultimo innanzitutto e anzitempo nella condizione di *esistente relazionale*, decretando, così, con l'inesorabilità dell'*ante*, tutta la forza educativa della relazione medesima, e consegnando, all'esperienza della relazione, la misura più autentica della sua essenzialità<sup>109</sup>.

La riflessione fenomenologica mostrando come la relazione sia la condizione originaria e fondativa della coscienza permette di riconsiderare, secondo una luce nuova, il concetto di relazione all'interno dell'ambito pedagogico. Innanzitutto occorre sottolineare come ogni fenomeno che definiamo educativo non possa prescindere dall'essere un relazionale per almeno due motivi: primariamente in quanto ogni rapporto educativo è sempre un rapporto duale, secondariamente poiché la relazione risulta essere la dimensione ontologica stessa dell'atto educativo, cioè non vi è

---

<sup>109</sup> Mandrussan E., *La relazione*, in in A.A.V.V *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, op. cit., p 218.

educazione se non in presenza di una relazione. Per tali motivi l'educazione, in quanto "figlia" di una relazione situazionata, è, nel medesimo tempo, scoperta e rivelazione del proprio sé, scoperta e rivelazione della possibilità di conferire alla propria vita un senso nuovo ed eticamente fondato.

Occorre specificare che l'esperienza della relazione con l'altro risulta essere problematica e mai scontata. L'alterità del soggetto che si ha di fronte non può essere compresa alla stregua di un dato qualsiasi, e non è neppure la semplice presa d'atto che qualcuno differisce da noi. L'esperienza dell'altro, che si esperisce all'interno della relazione, rivela come l'estraneo sia molto più di un semplice "altro da me", poiché egli è *come me*, cioè egli è analogo a me, ma nel contempo differisce da ciò che io sono, in quanto l'altro è una realtà trascendente<sup>110</sup>. Dunque, l'esperienza dell'alterità, rintracciando nella relazione la dimensione ontologicamente originaria del fenomeno educativo, rivela come quest'ultimo si configuri come atto teleologico razionale e relazionale, il quale indica una prospettiva di bene possibile.

Inoltre, la relazione si configura anche come una delle capacità fondamentali che l'educando deve poter raggiungere. Tale struttura si configura come capacità critica cognitiva di costituire relazioni tra cose, tra mondi culturali, tra soggetti radicalmente altri. In altre parole, la riflessione sulla relazionalità, oltre a mostrare una delle componenti fondamentali della struttura dell'egoità, apre un nuovo orizzonte formativo: la costituzione di una ragione relazionale, capace non solo di comprendere le differenze ma di accoglierle e rispettarle.

---

<sup>110</sup> All'interno del lessico fenomenologico il termine trascendente tende ad indicare ciò che supera il mero dato di fatto, ciò che risulta essere ulteriore anche rispetto al fenomeno ma che, nel medesimo tempo, è inseparabile dal fenomeno medesimo. Vale a dire che il fenomeno non deve essere inteso come pura immanenza materiale in quanto quest'ultimo possiede una ulteriorità di senso

### 3.3.4 *L'intersoggettività*

L'incontro con l'altro, oltre che modificare la propria identità, permette di sviluppare la capacità di aprirsi a, di accogliere come parte di me ciò che differisce. Tale dimensione è l'intersoggettività. Nel mondo contemporaneo l'intersoggettività è una parola fin troppo abusata, evocata, conclamata (basti pensare a quanto spesso si parla di dialogo e di incontro con le differenze), ma nel medesimo tempo tradita e mai tematizzata appieno. Spesso l'intersoggettività diviene sinonimo di relativismo etico e culturale, sinonimo di una certa tolleranza posticcia in virtù della quale ogni scelta etica risulterebbe incommensurabile. A ben vedere la prospettiva aperta da questo concetto è ben lungi dal costituire un mondo-per-me in cui ci sia spazio anche per l'altro. Essa rivela, invece, la possibilità della costituzione di una comunità intenzionale di individui capaci di costruire, in virtù della consapevolezza etica ed ontologica dell'altro da me, un mondo-per-noi.

La dimensione sociale cui siamo consegnati non è un semplice oggetto del pensiero, né va assunto come l'anonimo contenitore di oggetti di natura particolari, ma è la dimensione esistenziale originaria cui siamo consegnati fin dalla nascita. Essa è, dunque, il campo permanente in cui si struttura la nostra esistenza individuale. Ognuno quotidianamente agisce nel mondo, vi lavora, compie delle scelte, che non sono mai del tutto impersonali in quanto implicano sempre la relazione con altri individui. Pertanto, sembrerebbe che la dimensione cui da sempre siamo consegnati fin dalla nascita sia segnata da una relazione con l'altro da me. Essa è propriamente la visione trascendentale del fenomeno della compresenza di più soggetti, ossia dello studio delle coppia io-tu. Vivere in un ambiente intersoggettivo significa innanzitutto tener conto di un altro io, avvertire la sua presenza nel mondo anche nei momenti in cui egli non è visibile. Il campo percettivo di ogni singolarità smette di essere omogeneo e completamente accessibile in quanto al suo interno esistono altri orientamenti altrettanto uguali. L'intersoggettività rappresenta la sfera dei fatti sociali non osservati ma vissuti,

e si declina nella concretezza dei mondi di vita vissuti dagli uomini: l'arte, la cultura, la politica, il lavoro. Volendo usare una metafora essa costituisce una sorta di atmosfera sociale al di là della quale esistono solo paesaggi asfittici e senza significati viventi. Rendere conto della natura intersoggettiva dell'io significa recuperare quello strato di senso secondo cui egli è membro di una comunità fungente, ed in virtù della quale è necessariamente sottoposto a dinamiche circolari complesse che ristrutturano perennemente la sua vita individuale. L'intersoggettività è un modo d'essere che vincola i soggetti ad un impegno costante: l'atto intenzionale di tener conto dell'altro. Ebbene, il mondo sembrerebbe essere costituito da una rete infinita di rimandi che si costituisce nello scorrere degli orizzonti di senso l'uno sull'altro attraverso infiniti punti di scambio e di relazione. L'intersoggettività, allora, è il luogo in cui la totalità privata di ogni singolo io fraternizza con la totalità sociale, e in questo scambio si realizzano sintesi attive e passive di ristrutturazione dell'identità di ogni polo egologico.

L'altro è sempre ai margini di ciò che osservo, lo incontro solo obliquamente, egli è di fianco a me ma non è mai nel mio stesso luogo. L'esistenza dell'altro è, in Husserl, un problema che va affrontato nei termini di un'originaria co-esistenza. Tuttavia l'autore non intende dimostrare l'esistenza degli altri, ma si assume, invece, il compito di costituire la storia intenzionale dell'esperienza dell'estraneo nel suo farsi all'interno ed attraverso l'esistenza personale. Preliminare è una riflessione sul concetto d'essere. Occorre costituire una nuova articolazione reciproca tra essere e realtà di modo che l'altro possa essere dotato di una realtà propria senza dover necessariamente adeguarsi alla forma d'essere imposta dall'io. In altre parole l'altro deve trovare spazio nel mio orizzonte di senso restando se stesso. Ogni situazione vissuta, se analizzata nella sua oggettività e concretezza intenzionale, è sempre una scena condivisa con altri. Una riflessione preliminare sull'essere che dimostri il suo polimorfismo risulta essere fondamentale per qualsiasi discorso inerente l'intersoggettività. Occorre, pertanto, superare l'alternativa che contrappone da un lato l'essere in sé, che è proprio delle cose disperse nello spazio, e l'essere per sé, che compete solo alla coscienza. L'altro, infatti, poiché è l'essere in sé e per sé rappresenta quel corto circuito di questa opposizione, ed

in questo senso va pensata la riflessione inerente all'essere radiale. Il concetto di pluralità è un tema costitutivo dell'analisi fenomenologica, ed in questa direzione si situa la riflessione inerente allo statuto ontologico dell'oggetto, il quale va concepito come costituito da una molteplicità di strati di senso che si articolano l'uno sull'altro pur mantenendo una identità nella diversità. Il molteplice non è un caotico moltiplicarsi delle sfaccettature, ma un articolarsi delle unità di senso su di uno sfondo infinito. Si tratta, dunque, di una multi unità e non di una semplice pluralità. Husserl dimostra come la cosa reale, la sostanza, è percorsa da direzioni molteplici. Ma con ciò non si sta affermando un sterile atomizzazione del reale, in quanto le “differenze sono sempre attraversate da un'identità in un fenomeno di vera e propria trasgressione reciproca, (...) come un incessante scambio predicativo, che non tiene nessuna identità in se stessa, e che ogni ente riporta ad un nesso di alterità<sup>111</sup>”.

L'*epoché* fenomenologica ha mostrato come la soggettività si caratterizzi per la sua dimensione intenzionale, per il suo essere sempre “coscienza di..”. Per tale motivo, credo che sia possibile affermare che l'io altro non è che una comunità intersoggettiva di questi vissuti, i quali ci parlano dello stesso soggetto presentandolo da prospettive differenti e dialoganti tra di loro. La raffigurazione dell'io come punto di annodamento dell'infinita serie di vissuti costituisce, già di per sé, un'argomentazione importante che dimostra come la soggettività non abbia una struttura sostanzialistica. Esso, infatti, non deve essere pensato come una realtà piena, omogenea, impermeabile ad ogni differenza, ma al contrario esso altro non è che crocevia dei vissuti, luogo in cui si incrociano le differenti esperienze di senso personali. Se l'altro, come me, è un gioco di pieno e di vuoto, e se anche nella sua immanenza esistono punti di discontinuità, allora l'imperfezione della mia esperienza dell'estraneo è solo l'altra faccia del suo pieno, della sua presenza, e non un errore della conoscenza. L'altro, dunque, non è conoscibile da me in maniera chiara ed intellegibile. Non a caso neppure il flusso personale dei vissuti, che costituisce la soggettività, è totalmente conoscibile dall'io.

---

<sup>111</sup> Melchiorre V., *La differenza e l'origine: alle sorgenti dell'analogia*, in A.A.V.V., *La differenza e l'origine*, Vita e Pensiero, Milano, 1987, p. 18.



La dimensione dell'intersoggettività viene presentata e tematizzata da Husserl nelle *Meditazioni cartesiane*. Il problema dell'altro da me non deve essere affrontato con gli stessi mezzi che si utilizzerebbero per chiarire un qualsiasi problema gnoseologico, ovvero chiedendosi in che modo e maniera sia possibile conoscere appieno l'estraneo. Fare ciò implicherebbe relegare l'altro alla stregua di una cosa tra le cose, come un ente costituito solo dalla sua exteriorità, dalla sue proprietà visibili e conoscibili immediatamente. Il problema dell'estraneo va impostato come un'indagine sulle intenzionalità attraverso cui l'estraneo prende forma in me. Per comprendere l'altro da me occorre ricostruire i nessi di senso che lo legano a me, in altre parole è necessario indagare le vie intenzionali attraverso cui egli si annuncia. Dunque, si tratta di decifrare la struttura dei comportamenti percettivi di un ego che sembra reagire al mondo così come reagisco io. Sottolineando la diversità percettiva dell'estraneo rispetto alle cose, il filosofo tedesco mostra che la conoscenza dell'altro non è di natura quantitativa, ma riguarda l'autenticità stessa dell'esperienza. Il nostro autore spiega che per procedere correttamente nell'analisi del fenomeno dell'intersoggettività:

È necessario un primo requisito metodologico, ossia che noi compiamo dapprima all'interno della sfera universale trascendentale un tipo particolare di *epoché* tematica. Noi escludiamo, prima di tutto, tutto ciò che è dubbio dal campo tematico, ossia prescindiamo da tutti i prodotti costitutivi dell'intenzionalità direttamente o indirettamente riferite ad una soggettività estranea e delimitiamo così il sistema complessivo di quella intenzionalità attuale e potenziale in cui si costituisce l'ego nel suo proprio e in cui si costituiscono le unità sintetiche<sup>112</sup>.

L'azione di analisi non è diretta verso l'estraneo, non è volta a delegittimare la sua esistenza, in quanto l'attività dell'*epoché* è diretta verso la coscienza meditante: si tratta di un ripiegarsi della coscienza su se stessa che ha come conseguenza la messa tra parentesi dell'altro, e che ha come scopo principale la chiarificazione delle capacità

---

<sup>112</sup> Husserl E., *Meditazioni cartesiane* (trad. dal tedesco), op. cit., p. 117.

intenzionali e costitutive dell'io. Dunque, l'*epoché* posta all'inizio dell'analisi dello studio dell'altro da me ha come obiettivo fondamentale quello di escludere la possibilità di assumere l'altro come oggetto, per farne il filo conduttore delle indagini sulla dimensione intersoggettiva.

Successivamente Husserl spiega che l'altro da me, il secondo ego che incontro nel mio campo esistenziale non è:

Semplicemente presente, ma è costituito come alter ego, ove quest'ego incluso nell'espressione alter ego sono proprio io stesso nel mio proprio essere. L'altro, per il suo senso costitutivo, rinvia a me stesso, l'altro è rispecchiamento di me stesso e tuttavia esso non è propriamente un rispecchiamento, un analogo di me stesso, né addirittura un analogo in senso comune. (...) Così riguardato e articolato, occorre dar luogo al problema della possibilità per il mio ego, di costituire, al di dentro della sua appartenenza, qualcosa di veramente estraneo, in un'attività che ha per titolo "esperienza dell'estraneo"<sup>113</sup>.

In questa lunga citazione Husserl spiega come nell'interno della monade, ovvero nel campo in cui si realizza la coincidenza del sé con sé, si manifestano delle intenzionalità che non esauriscono il proprio senso nel riferimento ad un solo io. Già all'interno del sé è possibile rintracciare una dimensione costitutiva dell'incontro con l'altro, che si costituisce come un rispecchiamento del proprio sé. L'autore spiega come l'altro fuoriesca e si distacchi da me per tornare, poi, a specchiarsi nel mio ego concreto. Questo duplice movimento dimostra la simultanea co-appartenenza e separazione dell'io dall'altro: sebbene venga costituito a partire da me, l'estraneo realizza se stesso allontanandosi dall'io, ponendosi come altro da lui, per poi tornare a confrontare le due identità e realizzarne una superiore. L'uso dei termini rispecchiamento e analogia spiegano come il rapporto tra io e altro non sia di separatezza, in quanto l'io rispecchiantesi non è semplicemente un analogo in senso usuale, poiché l'analogia non

---

<sup>113</sup> *Ibidem.*

viene utilizzata per istituire una connessione tra due soggetti, quanto piuttosto per segnalarne una differenza, per rompere una statica somiglianza. Non a caso la similitudine viene resa attraverso la metafora dello specchio: l'estraneo non è un semplice oggetto di natura, ma un analogo a me; tale dimensione analogica afferma che il nostro rapporto gnoseologico, come quello esistenziale e ontologico, non promana da me in modo diretto e semplice, ma risulta essere il portato di un processo di costruzione di senso condiviso che si realizza a partire da due diverse origini del mondo. Dunque, il rapporto intersoggettivo è intrinsecamente dialettico e dinamico.

Punto di avvio di questo rapporto dinamico è il corpo vivente. Nell'orizzonte del mondo proprio l'io si trova situato in precise coordinate spazio temporali in virtù del proprio corpo. Esso ha una duplice peculiarità: se per un verso esso è parte del paesaggio, per altro verso esso si costruisce come scollamento da quest'ultimo. In altre parole, il corpo vissuto è contemporaneamente materia percepibile e percipiente, è condizione di possibilità di ogni percezione. Oltre a questa natura corporea esiste una natura psichica dell'io costituita dal flusso di vissuti intenzionali orientati sia verso l'esterno che verso l'interno dell'ego. Tra questi flussi è possibile rintracciare una catena di evidenze che sembrano paradossali rispetto alla dimensione solipsistica dell'io in quanto sono dirette verso l'estraneo. Husserl spiega che l'esperienza dell'estraneo è, prima di ogni cosa, un fatto, un dato fenomenologico che non va dimostrato ma descritto. Dunque, accade che l'io trova, da una parte la propria dimensione personale interna come separata dal mondo esterno, e per altro verso, in virtù della paradossale natura del corpo vivente, si auto comprende come membro di un'esteriorità visibile a qualsiasi altro ego. Il primo estraneo, pertanto, non è l'alter ego, ma l'io stesso come parte del mondo, l'io come elemento visibile di uno spettacolo. Finché l'ego si dirige solo verso il mondo oggettivo, benché questo rappresenti il terreno d'incontro con l'altro, questi rimarrà semplicemente un contro-soggetto funzionale alle mie intenzioni e non un altro soggetto dotato di libertà come me.

## Non a caso Husserl spiega che

È chiaro sin dall'inizio che solo una somiglianza interna alla mia sfera primordiale che collega il corpo lì con il mio corpo può fornire il fondamento motivazionale per l'appercezione analogizzante del primo come corpo vivente estraneo<sup>114</sup>.

Il filosofo rileva che il meccanismo attraverso il quale l'altro diviene un altro soggetto per me è l'*appercezione analogica*. La somiglianza tra i due corpi, di cui parla l'autore, deve essere intesa come una distinzione, in quanto l'altro non può essere incluso nella sfera del mio corpo proprio. L'appercezione non consiste in un atto intellettuale, non si deve concepire come un sillogismo, quanto piuttosto come un vedere di più di quello che viene percepito. Questo rapporto si basa su di una struttura relazionale in cui i due poli, quello dell'ego e quello dell'alter, si dislocano in una presenza vivente: l'*accoppiamento*. Il filosofo tedesco spiega che quest'ultimo termine è da intendersi come:

Il comparire configurato come coppia e successivamente come gruppo, come molteplicità, è un fenomeno universale della sfera trascendentale, e parallelamente di quella intenzionale; (...) per tutto il tempo in cui l'accoppiamento è attuale si estende quel tipo particolare di fondazione originaria in attualità vivente costituita dall'apprensione analogizzante, che noi abbiamo rilevato come caratteristica propria dell'esperienza dell'estraneo<sup>115</sup>.

Dunque, la nozione di coppia originaria dimostra come la struttura stessa dell'io sia plurale: nell'incontro con l'altro l'io, uscito da sé, non può semplicisticamente tornare a

---

<sup>114</sup> Op. cit., p. 131.

<sup>115</sup> Op. cit., p. 132.

coincidere con sé, ma deve attuare un processo di sdoppiamento creativo di se stesso. Quando mi trovo nella condizione esistenziale dell'accoppiamento l'altro elemento mi insedia nel mondo, ed io vivo un'esperienza di rispecchiamento. Ego ed alter ego si riflettono l'uno nell'altro, e facendo ciò realizzano una modificazione della sfera interiore, in quanto è nella relazione originaria con il Tu che l'Io ritrova e rinnova parti del proprio sé che non conosceva o che erano disperse.

La riflessione fenomenologica dimostra che imparando a conoscere l'altro io sono riportato a me stesso, imparo a modificare l'idea che ho di me e dell'altro, in quanto nel rapporto con l'altro non vi vedo solo come un vedente ma, anche e soprattutto, come un oggetto che si offre allo sguardo altrui. Ciò dimostra come i sistemi di apparizione dell'ego e dell'alter non sono un duplicato l'uno dell'altro, quanto piuttosto realtà relazionate e complementari. Non a caso Husserl afferma che

Io non appercepisco l'altro come un semplice duplicato di me stesso, ossia con la mia stessa sfera originaria, e quindi con le modalità di apparizioni spaziali che mi sono proprie a partire dal mio qui, ma piuttosto (a veder la cosa più da vicino) in quanto io ho quei fenomeni che avrei potuto avere identicamente in se stessi se mi fossi recato là e vi fossi stato<sup>116</sup>.

Non si tratta, allora, di una pura e semplice riproduzione delle esperienze dell'altro, cosa per altro impossibile, ma si tratta di realizzare un decentramento immaginario dell'io. Quest'ultimo subisce una variazione che lo disloca nella dimensione esistenziale dei flussi dei vissuti dell'altro. Tra l'io e l'estraneo si istaura un rapporto che si colloca a metà strada tra la piena identificazione e l'associazione: i due poli relazionati, quello dell'ego e quello dell'alter, si trovano presi all'interno di un processo che realizza la fusione del senso dell'uno rispetto a quello dell'altro senza sacrificare la dimensione

---

<sup>116</sup> Op. cit., p. 136.

identitaria, unica ed irripetibile del soggetto. Il processo di relazione tra l'io e l'alter si concretizza, volendo usare una metafora, in una trasformazione armonicizzante del sé di ognuno. In altre parole, il processo relazionale che si istaura tra l'io e l'alter spinge i due poli della relazione ad un tempo fuori di sé – realizzando nell'incontro con l'altro da sé una modificazione del proprio sé – e per altro verso li orienta verso l'interno, luogo in cui le modificazioni vengono accordate con la dimensione identitaria dell'io di ciascuno. Dunque, l'accoppiamento si configura come un processo di ricostruzione genetica del proprio sé, sempre orientato dalla dimensione intenzionale dell'io. Il prolungarsi verso l'estraneo prende le mosse dal soggetto in prima persona, ma nel momento esatto in cui ciò si realizza si attua una reciprocità tra le due egoità.

Non a caso Husserl nelle *Meditazioni cartesiane* afferma che

Nel senso di una comunità umana e dell'uomo che già singolarmente porta con sé il senso di membro di una comunità risiede un reciproco essere l'uno per l'altro che porta con sé una oggettivante equiparazione del mio essere e di quello di tutti gli altri: dunque io e ciascuno come uomo tra gli uomini<sup>117</sup>.

Nel rapporto intersoggettivo, come in quello educativo, l'altro non è il semplice oggetto della percezione, ma autentico filo conduttore del processo di formazione dell'io. L'altro, all'interno del processo, per un verso asseconda il processo intenzionale, cioè lo orienta fungendo da ideale regolativo, e per altro verso agisce sulle convinzioni pregresse rimodulandole. Volendo semplificare, l'altro è il mio partner attivo nella costruzione della mia forma personale, ma ciò è possibile solo a patto che ciascuno non solo riconosca l'altro come un'altra apertura sul mondo uguale e differente da me, ma che soprattutto integri la propria visione privata con quella dell'estraneo.

---

<sup>117</sup> Op. cit., 146.

A partire da quanto fin qui espresso credo che si possa affermare che il ritorno alla soggettività proposto da Husserl non può che terminare con la scoperta dell'altro dall'io. Come è stato ampiamente mostrato che la fenomenologia non intende fondare la presenza dell'alter ego, cosa impossibile, quanto spiegare il rapporto che intercorre tra l'io e l'altro. In particolare il tema dell'accoppiamento rivela un interessante implicito pedagogico. Esso, infatti, è da intendersi come una forma particolare di associazione in cui i contenuti, in questo caso l'ego e l'alter, stanno in un rapporto di trasgressione trascendentale. Alla luce di quanto detto è possibile constatare che l'esistenza dell'altro ci è data in un'accessibilità indiretta, ma non per questo meno vera. In altre parole l'esperienza dell'altro non si costituisce come una fondazione dell'alter ego, quanto piuttosto essa suggerisce il processo di comprensione di un ente esistente presente nel mio campo di esperienza. E in tale senso l'atto del riconoscimento risulta essere profondamente legato a quello dell'autoriconoscimento. Non a caso Bertolini afferma che

Si tratta di ammettere che l'ego acquista il suo fondamentale carattere di essere mio, proprio in virtù di un accoppiamento con un alter ego da lui riconosciuto, accoppiamento che differenzia e oppone nell'unità di rassomiglianza i due ego.<sup>118</sup>

Sembrirebbe, dunque, che tra l'io e l'altro vi sia una particolare forma di rapporto che potremmo definire di commercio spirituale; cioè, l'io e l'altro, in virtù del processo relazionale proprio della dimensione intersoggettiva, possono costruire reciproche relazioni di senso in virtù di un vicendevole processo di identificazione. Si tratta di una co-nascita nella relazione che fonda e giustifica la struttura di ogni singolarità, e in virtù della quale l'altro acquista senso e valore. Una delle prime indicazioni che l'analisi fenomenologica ci consegna mostra come la razionalità umana non possa che definirsi

---

<sup>118</sup> Bertolini P., *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, op. cit. 80.

relazionata. Appare evidente che tale affermazione può essere fatta anche per la razionalità tipica del congegno pedagogico: qualsiasi rapporto educativo si disloca lungo l'asse della relazione io-tu. Questa affermazione, che non deve essere banalizzata, ci permette una prima conquista epistemologica, anche se ottenuta per *via negationis*: sono da evitare, in quanto disattendono la struttura relazionistica, “sia tutte quelle prassi pedagogiche che intendono il rapporto educativo risolvendosi nel soggetto (in una difesa/affermazione dei diritti, della libertà, della spontaneità dell'educando); quanto quelle prassi che al contrario intendono il rapporto educativo come risolvendosi nell'oggetto (in una difesa/affermazione dei diritti, della libertà, della verità dell'educatore inteso come autentico rappresentante della società)<sup>119</sup>”. Pertanto, la proposta pedagogica che emerge a partire dalla riflessione fenomenologica mostra che l'esperienza umana è un complesso di atti vissuti in cui la relazione è duplice: per un verso collega il soggetto dell'atto con l'oggetto dello stesso, e per altro verso essa collega i vari atti vissuti. Dunque, ogni atto vissuto non è autosufficiente, necessita o del proprio oggetto intenzionato o di altri *Erlebnisse*. In questo senso la proposta educativa non potrà che lavorare su questa dimensione situazionata, cercando non solo di comprendere archeologicamente il flusso dei vissuti intenzionali, ma anche e soprattutto cercando di orientarne il flusso verso una forma nuova di esistenza.

### ***3.4 L'eidos dell'atto educativo: l'intenzionalità vicariante***

Husserl definisce la fenomenologia come un sapere evidente e sistematico. La prima delle due caratteristiche, l'evidenza, è da intendersi come la capacità, peculiare della riflessione fenomenologica, di mostrare in modo evidente, cioè il più possibile chiaro, il perché essenziale delle cose. Il secondo termine, la sistematicità, spiega come il sapere cui la fenomenologia perviene è sistematico, cioè rende ragione del fatto che le

---

<sup>119</sup> Op. cit., p. 92.



cosa esistono in una precisa modalità e non in un'altra. Tra i diversi tipi di scienze occorre distinguere le scienze empiriche – per le quali l'esperienza risulta essere il fondamento di ogni affermazione – da quelle eidetiche – per le quali risulta essere fondante l'intuizione delle essenze. Lo stile peculiare della fenomenologia è quello di rappresentare una descrizione vivente del mondo, e pertanto sempre ricominciante, mai statica o ultimativa. Tuttavia malgrado il mutamento Husserl individua un qualcosa che rimane immutabile, un qualcosa che si sottrae al fluire. Una cosa si mostra a più livelli interpretativi, tuttavia essa rimane sempre la stessa: il fenomeno è l'identico che si disvela nella compostibilità di molti aspetti diversi. Ciò è reso possibile dall'*eidōs*. L'essenza è l'espressione più tradizionale di questo elemento immutabile. Essa è quell'elemento invariante che si ottiene attraverso il metodo delle variazioni immaginative. Questo metodo consiste nell'allestire per il fenomeno osservato sfondi e contesti sempre diversi in cui esso possa mostrare ogni suo aspetto peculiare, al fine di rintracciare, attraverso un processo intuitivo, ciò che si sottrae al mutamento.

L'essenza si offre in un rapporto dialettico con le molteplicità fattuale: essa si configura come l'irrelativo della relatività, ovvero ciò che permette alle mutazioni di essere tali permanendo nella sua identità. Essa rappresenta per un verso il fondamento, il sostrato della cose, e per altro verso il telos del fenomeno, ovvero ciò che presiede al movimento della cosa stessa. Dunque, non si tratta di un'essenza trascendente in senso tradizionale, quanto piuttosto essa si configura come il cuore vivente delle cose che non di da mai separato da esse. L'evidenza, che qui può essere usata come sinonimo di essenza, è il luogo intellettuale in cui si realizza la medesimezza del fenomeno, ovvero la sintesi unitaria dell'intenzione con il suo riempimento intuitivo. Dovendo fungere da telos, l'evidenza deve mantenere la sua dialettica tra l'oscuro e l'opaco. Prendiamo ad esempio l'essenza di un tavolo: essa non è da intendere in senso platonico, ovvero come l'idea che si trova nell'iperuranio e di cui la cosa presente ai nostri occhi ne rappresenti una copia, e neppure deve essere intesa in senso galileiano, cioè come la somma che si raggiunge induttivamente attraverso l'enunciazione delle peculiarità di un numero  $n$  di

tavoli. L'*eidōs* è invece quella rilevazione della mia coscienza all'interno della quale io trovo l'idea di tavolo come elemento invariante di tutti i possibili tavoli.

Fondamentale nella fenomenologia è l'intuizione dell'*eidōs*, dell'essenza del fenomeno, attraverso un processo di ideazione mediato attraverso la variazione immaginativa, ovvero attraverso successive variazioni, trasformazioni della forma e del contenuto delle cose attraverso cui la tipicità del fenomeno si distingue dagli aspetti contingenti ed emerge dalla fatticità. L'essenza è da intendersi come la continuità di senso attorno a cui e grazie a cui si aggregano le diverse prospettive di un fenomeno, è la regola secondo cui la molteplicità dei profili, dei tagli prospettici in cui la cosa si dà offrendoci un significato ultimo anche se variamente articolato. La rigosità delle ricerche fenomenologiche è profondamente diversa da quella delle scienze naturali: essa deve essere in grado di cogliere e di tener conto delle sfumature, di non assolutizzarle ed immobilizzarle in formule, piuttosto essa deve strutturarsi come scienza discorsiva delle cose stesse, nelle tonalità e nelle forme in cui esse si mostrano invece: risulta essere indispensabile lasciare che sia la cosa stessa a dettare lo stile dell'indagine. Da un lato, dunque, il rigore di una scienza che pretende chiarezza, dall'altro la fragilità e la mutevolezza delle di prospettive essenziali all'oggetto a cui non è lecito rinunciare. I fatti non vanno spiegati ma interpretati alla luce di un metodo che compenetri la dimensione dell'unicità del fenomeno e nel contempo la sua particolarità. Questa scientificità si muove lungo il duplice asse di chiarezza e il processo di illuminazione. Va sottolineato che la chiarezza non proviene dall'esterno, in quanto il chiarore si schiude dalle profondità delle origini, dal nocciolo più intimo della cosa, e per tale motivo non si traduce mai in un possesso definitivo. In Husserl il processo di illuminazione è spiegato come un regresso alla dimensione antipredicativa dell'esperienza, alla sua visione più profonda ed originaria. Non è il soggetto ad illuminare l'oggetto dall'esterno, ma i due poli, soggetto ed oggetto relazionalmente legati, rilanciandosi a vicenda si illuminano dall'interno attraverso un processo di donazione di senso reciproca.

Ogni forma di conoscenza inizia sempre con una certa forma di esperienza. Tuttavia la conoscenza non può ridursi ad solo ad essa, infatti risulta possibile cogliere, all'interno dell'esperienza stessa un qualcosa di più che una semplice constatazione empirica del dato. Questa eccedenza, questo qualcosa in più, come è stato mostrato, altro non è che l'essenza dei fenomeni. Ad esempio, all'interno di tutti quei fenomeni che chiamiamo educativi risulta possibile scorgere un aspetto fondamentale, invariante, che connota quell'evento particolare che definiamo educazione. L'intuizione di ciò, che chiamiamo essenza, è una visione particolare, differente da una visione normale delle cose, e che prende il nome di visione eidetica. Nel caso della riflessione pedagogica, la visione eidetica mostra ciò che all'interno di tutti i fenomeni che definiamo educativi risulta essere fondamentale, cioè invariante, imprescindibile, e che risulta essere l'atto fondante del fenomeno educativo medesimo. Volendo esemplificare, la riflessione tipica di una pedagogia di stile fenomenologico dinnanzi a tutti quei fenomeni che definiamo educativi eserciterà quella che abbiamo definito una vera e propria riduzione trascendentale, al fine di comprenderne, di coglierne, il dato essenziale. Tale riflessione mira a cogliere non già un dato non compreso a sufficienza, quanto piuttosto essa cerca di "vedere" ciò che è davvero essenziale e che permetta di trovarsi di fronte "all'autentico poter essere della coscienza educativa; tal che ogni suo atteggiarsi appaia fenomeno o manifestazione di qualche aspetto caratterizzante e imprescindibile della realtà dell'educazione"<sup>120</sup>.

La riflessione pedagogica non scientifica, che potremmo definire spontanea, risulta essere in grado di intuire la dimensione vera ed autentica del fenomeno educativo, cioè essa risulta essere in grado di intendere, ma non spiegare, perché un tale fenomeno possa classificarsi come educativo. In altre parole, la pedagogia spontanea non può pervenire ad una forma di conoscenza essenziale del fenomeno educativo, ovvero essa non riesce a comprendere "il criterio, ontologico e insieme logico, che permetta di fondare, con ragione pedagogica, la distinzione rigorosa e oggettiva tra

---

<sup>120</sup> Bellingreri A., *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010, p. 122.

manifestazioni autentiche e manifestazioni inautentiche dell'*educazione*<sup>121</sup>». La riflessione pedagogica di stile fenomenologico, invece, attuando la riduzione trascendentale, può, concentrandosi sul fenomeno educativo, coglierne la dimensione fondata, invariabile, essenziale. Si tratta, pertanto, di sospendere le concrete intenzionalità proprie della pedagogia spontanea, ovvero le credenze, i concetti, propri di una coscienza che ancora non è pervenuta alla comprensione del dato essenziale dell'educazione.

La riduzione, avviata tramite l'atto dell'*epoché*, permette di comprendere che uno dei tratti essenziali ed invarianti del dato fenomenologico elementare dell'intenzionalità educante è la relazionalità: ogni atto educativo non può che dispiegarsi se non all'interno di una relazione duale non simmetrica. Non a caso ogni individuo è da sempre consegnato ad una dimensione relazionale, ovvero l'essere nel mondo di ogni individuo non può che caratterizzarsi per una dimensione dell'essere insieme ad altri. Tra le varie forme di relazione che ogni individuo intesse con gli altri ve n'è una che possiede uno statuto del tutto particolare: quella educativa. L'atto educativo, anche per uno sguardo pedagogico "spontaneo", si caratterizza per essere un processo costante, continuo, esposto a fallimento, che può essere definito come una sorta di personalizzazione della propria esperienza di vita. Tale dimensione sembra essere caratterizzata da una dimensione peculiare: la responsabilità etica<sup>122</sup>. In altre parole, ogni atto educativo non può che strutturarsi come una presa in carico, come un'attività di cura, come uno sforzo etico nei confronti di chi, all'interno della relazione duale propria dell'educazione, si definisce educando. Alla luce di ciò emerge che uno dei tratti essenziali che il metodo fenomenologico applicato al problema educativo mostra è la capacità, propria di ogni educatore, di farsi vicario, cioè individuo responsabile della vita e della crescita della persona che si educa. L'analisi del fenomeno educativo mostra come la struttura dell'intenzionalità educante sia duplice, in quanto coinvolge sempre due poli relazionati, e segnata da una consapevolezza etica, in

---

<sup>121</sup> Op. cit., p. 111.

<sup>122</sup> Cfr. Op. cit., p. 112.

virtù della quale l'educando è percepito come un bene in sé, come qualcosa di cui prendesi cura. Come spiega Bellingreri:

I soggetti della cura vedono ed intendono, entrambi, una mèta da raggiungere che, per il concreto modo di esistere, è un ideale positivo di umanità, un bene per la persona e un valore. Il soggetto è visto per quello che è, in modo determinato; e per quello che può/deve essere, secondo una modalità che trascende il determinato in ragione di una pienezza di senso<sup>123</sup>.

Ebbene, il metodo fenomenologico permette di cogliere un primo dato essenziale dell'atto educativo: esso si struttura come una relazione duale reciproca che intende e propone un ideale di bene. Tuttavia credo che sia fondamentale qualche precisazione. L'esperienza educativa, come è stato mostrato, è sempre in situazione, questa semplice constatazione non dipende solo dal fatto che si tratta sempre di un rapporto duale, ma anche dalla presa di coscienza che essa si struttura come un processo continuo ma non per questo necessariamente lineare. All'interno di questa prospettiva fondamentale è il concetto di visione del mondo personale, in quanto essa rappresenta non solo il nucleo motivazionale di ogni azione personale, ma anche il luogo sul quale intervenire pedagogicamente.

Come spiega Bertolini:

L'intervento educativo non consiste nell'imporre una determinata visione del mondo – quella giudicata migliore o addirittura come l'unica vera dell'educatore – ma nel far vivere nell'educando una serie di esperienze nuove e stimolanti, ovvero nell'espandere il suo

---

<sup>123</sup> Op. cit., p.112-113.

campo di esperienza esistenziale, in modo che sia lui stesso in grado di arricchire, se necessario modificare anche radicalmente, la propria visione del mondo<sup>124</sup>.

Alla luce di quanto fin qui espresso credo che si possa affermare che uno dei tratti essenziali dell'atto educativo sia il suo costituirsi come atto intenzionale vicariante. Secondo un primo, e fondamentale significato, tale dimensione risulta essere un atteggiamento proprio dell'educatore, cioè egli risulta essere vicario in quanto "assume un'iniziativa, a proposito della concreta esistenza dell'altro, della quale si sente responsabile<sup>125</sup>". In una seconda accezione egli è vicario in quanto propone un ideale etico positivo. Dunque, l'educatore si fa rappresentante del bene e della crescita del singolo. Inoltre, come afferma Bellingreri:

L'intenzionalità vicariante è, nell'educatore, *coscienza d'altro in quanto altro*. In primo luogo, è coscienza dell'altro *da sé*, che è il *tu, in vece* del quale avviene l'attestazione dell'educatore. In secondo luogo, è coscienza dell'altro *del sé*, che è originariamente orizzonte di senso all'interno del quale egli si muove e che concretamente costituisce la sua personale identità e dà significato alla sua proposta esistenziale; è in *rap-presentanza* di questo contesto significativo che egli si propone testimone. In terzo luogo, è la coscienza *d'altro*, ciò che per il sé concreto è *l'autentico poter essere o sé vero*<sup>126</sup>.

Da quanto fin qui espresso emerge che la dimensione essenziale del fenomeno educativo si dispiega all'interno di una particolare forma di relazione intersoggettiva in cui uno dei due soggetti coinvolti nel processo si fa carico di una situazione di bisogno, di cura, dell'altro il quale, a sua volta, viene percepito, per il solo fatto di essere presente, un bene prezioso da salvaguardare e promuovere.

---

<sup>124</sup> Bertolini P. *Pedagogia fenomenologica*, op. cit, p. 97.

<sup>125</sup> Bellingreri A., *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 52.

<sup>126</sup> Op. cit. p. 53.

Alla luce di quanto detto, emerge come l'intenzionalità dell'educatore si trasforma in comunicazione progettante e trasformativa dell'esistenza del singolo; mentre sul versante dell'educando essa si manifesta come la disponibilità ad accogliere ciò che propone l'altro, sia sul piano esistenziale che intellettuale. Solo se questa dimensione non viene disattesa l'intenzionalità vicariante realizza un'armonica fusione di apprendimento e crescita emotiva e sociale, ma soprattutto si realizza un'autentica comprensione esistenziale dei due soggetti presenti all'interno del processo<sup>127</sup>. In questo senso, la fenomenologia rappresenta un invito a non considerare l'esperienza educativa come una meccanica trasmissione di saperi o comportamenti culturali comunemente accettati, ma come una continua "ricerca di una valida ma tutt'altro che scontata comunicazione interpersonale e come un tentativo, da fare sempre di nuovo, per precisare modalità non ripetitive e perciò non alienanti di essere-nel-mondo-con-gli-altri"<sup>128</sup>.

---

<sup>127</sup> Cfr. Iori V., *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 153.

<sup>128</sup> Bertolini P. *Pedagogia fenomenologica*, op. cit, p. 135.

## Capitolo Quarto - Primo percorso: il riconoscimento

### *4.1 Questioni preliminari: che significa riconoscere?*

La parola riconoscimento è una delle parole chiave del lessico filosofico e pedagogico contemporaneo. La lotta politica dei gruppi etnici minoritari, il pensiero della differenza sessuale, le rivendicazioni di movimenti religiosi che aspirano ad entrare come tali nello spazio pubblico, rivelano tutte un bisogno comune: la richiesta di riconoscimento, di rispetto e stima sociale. Le implicazioni derivanti dall'adozione del punto di vista di una politica del riconoscimento appaiono, tuttavia, tutt'altro che univoche. Un confronto tra la letteratura filosofico-politica anglosassone e quella continentale rivela una sensibile differenza di prospettive: se nella letteratura anglosassone la politica del riconoscimento è sinonimo, grazie soprattutto a lavori di autori come Taylor, di multiculturalismo, cioè di politiche disponibili a riconoscere diritti differenziati a gruppi etnici, culturali e religiosi particolari in vista della salvaguardia e protezione della loro identità; in Europa, il dibattito sul riconoscimento si è sviluppato attorno ad una questione di maggiore spessore e ampiezza: quella delle radici del legame sociale e delle fonti della solidarietà e dell'ospitalità.

In un autore come Honneth, per esempio, andare oltre la giustizia distributiva non significa necessariamente rinunciare all'eguaglianza dei diritti, ma scavare intorno alle ragioni che tengono insieme la società e contribuiscono a creare relazioni sociali non patologiche: ragioni che in parte precedono e in parte vanno al di là della dimensione del diritto. Non a caso oggi stiamo assistendo, nello spazio pubblico delle società democratiche occidentali, ad un'esplosione di richieste di riconoscimento da parte di gruppi socialmente o culturalmente minoritari. Tali richieste riguardano per lo più il riconoscimento di diritti civili o politici, culturali o etici, da parte di segmenti sociali minoritari. In breve, se prima le principali lotte di riconoscimento avevano come



contenuto la questione delle proprietà e della redistribuzione della ricchezza, oggi le richieste vertono sul riconoscimento di una visibilità culturale e sociale di gruppi posti ai margini del tessuto comunitario.

Il concetto di riconoscimento nell'ambito della filosofia normativa è stato utilizzato nel quadro di una riflessione sulla natura dei principi che strutturano i conflitti politici. Da una parte questo permette di comprendere la specificità di alcune rivendicazioni politiche particolari, come ad esempio le lotte legate alla richiesta di riconoscimento di una identità culturale specifica. Per altro verso il concetto del riconoscimento può fungere da strumento per costruire un modello di giustizia, sia essa distributiva o egualitaria. Tuttavia vi è anche un altro significato meta-politico, in questo caso la sua funzione non è quella di individuare obiettivi politici specifici, ma quella di formulare concetti che permettano di descrivere la legittimità dei diversi obiettivi politici. Una delle questioni più interessanti nel dibattito attuale è il ruolo che il concetto di riconoscimento può giocare nella costruzione di una teoria critica della società. Tale questione comporta un doppio aspetto: da una parte spinge a chiedersi come una concezione filosofia del riconoscimento, intesa come esigenza fondamentale, possa essere collegata ad una descrizione sociologica della società; e in seconda istanza come quest'ultima riflessione possa divenire il fulcro su cui costituire una riflessione pedagogica in prospettiva interculturale.

In via preliminare un'analisi del termine riconoscimento nella lingua comune rivela come tale termine sia abitato da una manifesta polisemia di significati, i quali tuttavia non risultano in contrasto tra di loro, tanto da poter parlare di una polisemia regolata del termine riconoscimento. Tuttavia, esistono degli scarti, dei non detti, che devono essere attentamente indagati per portare alla luce il centro accumulatore di tale polisemia. Il primo significato del termine che è possibile incontrare, quello che sembra più naturale, procede dalla derivazione della parola "riconoscere" a partire da "conoscere", ed indica il richiamare alla mente l'idea di qualcuno o di qualcosa che si conosce. Ma si può riconoscere anche qualcosa che non si è mai visto a partire da qualche tratto, da qualche segno. In un altro senso il riconoscere s'intende anche il

conoscere la verità (es. a partire da precisi indizi si riconosce la salubrità dell'acqua). Pertanto, si può pervenire all'idea di verità. Sul piano cognitivo per riconoscimento possiamo intendere una competenza d'identificazione che, in forma di giudizio, identifica come vero quello di cui in via preliminare si era dubitato. Tale competenza d'identificazione cognitiva fornisce nello stesso tempo il legame che assicura la transizione verso l'aspetto pratico del riconoscimento, il quale si caratterizza come un atto d'identificazione che riveste la forma di un'attestazione di responsabilità. Sotto un altro punto di vista il riconoscere con la negazione significa non tenere più in considerazione, o per converso, può implicare l'accettazione di un'idea o di una teoria. Vi è anche un uso di questo termine secondo un'accezione religiosa, come una dichiarazione di fede, cui si aggiunge il significato di ammettere una colpa o un peccato.

Alla luce di quanto risulta possibile individuare tre idee-madri di questo termine:

- 1) Cogliere un oggetto con la mente, collegando tra loro immagini, percezioni che lo riguardano; distinguere, identificare, tramite la memoria, il giudizio o l'azione.
- 2) Accettare, ritenere come vero qualcosa
- 3) Testimoniare con la gratitudine di essere debitori nei confronti di qualcuno.

La prima definizione segna, per così dire, uno sganciamento del termine riconoscere da conoscere, in quanto collegare, distinguere, identificare, non sono attività del pensiero che si possono accumulare sotto il concetto lato di conoscenza. La transizione dalla prima matrice alla seconda (accettare, ritenere come vero) è operata sotto la superficie dello scarto di senso. Pertanto il tentativo del filosofo francese è quello di costituire una catena semantica del termine riconoscimento costituita dai concetti di: accettare, ritenere come vero, ammettere, essere debitore, ringraziare.

L'ultimo lavoro di Paul Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance*, è sicuramente uno dei momenti più alti toccati dal dibattito filosofico europeo contemporaneo sul tema del riconoscimento. Qui il novantenne filosofo francese, con straordinaria lucidità e creatività, intreccia il problema dell'identità, già sviluppato in *Sé come un altro*,

all'attualizzazione della tematica hegeliana del riconoscimento, in un costante confronto con il pensiero di Honneth, giocando sull'ambiguità del termine francese *reconnaissance*, che vale insieme “riconoscimento” e “riconoscenza”. In questo studio Ricoeur prende le mosse da una considerazione: esistono più teorie della conoscenza, non esiste alcuna teoria del riconoscimento, e ciò a dispetto della coerenza semantica che consente alla parola “*reconnaissance*”, nonostante la molteplicità dei suoi significati, di figurare in un dizionario come unità lessicale. Ricoeur intende mettere in luce il doppio aspetto assertivo del significato del verbo riconoscere, nel suo impiego sia nella forma attiva (riconoscere qualcosa, oggetti, persone) sia nella forma passiva (essere riconosciuto, chiedere di essere riconosciuto). L'idea è quella di costituire una traiettoria di senso che partendo dall'uso nella forma attiva arrivi all'uso nella forma passiva. Si tratta, cioè, di una vera e propria conversione non solo grammaticale dell'uso di tale termine, ma anche e soprattutto etica e pedagogica. Se, infatti, il riconoscere come atto esprime un esercizio – per certi versi un dominio intellettuale – sul campo delle asserzioni, occorre spostare il piano per costituire uno spazio filosofico (e pedagogico) in cui la domanda di riconoscimento “esprime un'attesa che può essere soddisfatta solo in quanto mutuo riconoscimento<sup>129</sup>”. Con questo slittamento di significazione dall'uso attivo a quello passivo e congiuntamente al progressivo predominio della problematica del riconoscimento reciproco, il termine che stiamo indagando acquisisce uno statuto profondamente differente da quello di conoscenza. Tuttavia non si tratta di abolire il significato principe di riconoscimento inteso come identificazione, come distinzione, come uso del termine nella forma attiva, quanto piuttosto aprire uno spazio di riflessione – un percorso – in cui trovi spazio, con la stessa forza, l'uso della forma passiva di tale verbo. Questa riflessione implica, necessariamente, una riflessione sul concetto di identità, in quanto proprio a partire dal riconoscimento è possibile “istituire” la propria identità. In altre parole quest'ultima rappresenta l'autentica posta in gioco del percorso di riconoscimento, che deve essere sempre pensato come duale, come un mutuo riconoscimento di sé e dell'altro. Ciò può

---

<sup>129</sup> Ricoeur P., *Percorsi del riconoscimento* (trad. dal francese), Raffaello Cortina, Milano 2005, p. 24.

essere spiegato in quanto il consolidamento della nostra identità personale passa necessariamente da una trama di relazioni sociali in cui risulta possibile essere riconosciuti e riconoscere a nostra volta.

Risulta possibile anche solo a titolo di ipotesi di lavoro, affermare l'esistenza di tre grandi registri del riconoscimento: quello della competenza, quello dell'appartenenza ed infine quello dell'amore<sup>130</sup>.

#### *Riconoscimento della competenza*

Ognuno percepisce se stesso attraverso la percezione che gli altri hanno di lui. In altre parole è lo spettacolo che offriamo agli altri che ci permette di poterci autopercepire come appartenenti ad una comunità di simili. L'approvazione degli altri fonda ed è causa della stima di sé, tanto da poter affermare che ogni individuo forma il valore delle proprie competenze sociali a partire dal rapporto intersoggettivo. Dunque, il riconoscimento comporta una dimensione di approvazione e integrazione sociale e la stima di sé rappresenta, conseguentemente, la traduzione soggettiva dell'atto di riconoscimento. Ebbene, la stima, l'approvazione, che l'altri hanno nei confronti del singolo costituiscono la forma di approvazione sociale a partire dalla quale ogni singolo individuo costruisce la rete di valori, cioè il proprio vocabolario di senso, che orienta e definisce le proprie aspettative

#### *Appartenenza*

Alla base del tessuto sociale vi è l'idea di un bene sociale fondamentale, il quale costituisce la base sociale del rispetto di sé. Ciò consente ad ogni cittadino di possedere un senso reale del proprio valore in seno alla società e di vagliare i propri progetti esistenziali alla luce di tale bene. Dunque, il rispetto di sé, la cui origine è intersoggettiva, si costituisce come meta-bene primario.

---

<sup>130</sup> Cfr. Caillé A., *La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux du concept*, in « Revue du MAUSS » n. 1, 2004.

## *Amore*

Quest'ultima categoria, a differenza delle prime due le quali hanno in comune la valorizzazione delle prerogative comuni, tende a sottolineare le peculiarità personali di ogni individuo. In altre parole, il riconoscimento che riguarda l'amore o l'amicizia non tiene conto ciò che può essere messo in comune e che, conseguentemente, crea una relazione d'appartenenza. Ci s'interessa, piuttosto, a ciò che esiste di più individuale nell'altra persona, cioè sulle caratteristiche uniche ed irripetibili dell'altro.

### *4.1.1 La priorità psicologica del riconoscimento*

La psicologia dell'età evolutiva da tempo afferma che la formazione nel bambino delle capacità di pensare e di agire devono essere intese come il frutto di un processo che si sviluppa mediante un duplice processo che costa sia dell'assunzione della prospettiva altrui che del riconoscimento interindividuale. Questa affermazione si basa su di un paradigma interpretativo che va da Piaget a G.H.Mead ed afferma che le qualità del bambino dipendono fondamentalmente dalla qualità delle relazioni primarie che egli intesse nei primi mesi della vita. In altre parole, il bambino impara, verso i nove mesi, a rapportarsi ad un mondo di oggetti stabili in virtù di un processo di decentramento del proprio io. Nella misura in cui egli riesce a decentrare se stesso, in virtù dell'assunzione della prospettiva altrui, egli inizia a percepire l'ambiente circostante (gli oggetti, il corpo della madre, etc.) non come un semplice prolungamento del proprio corpo ma come entità dotate di un significato e di vita propria.

Tale processo non si situa mai in uno spazio avulso dalla dimensione emotiva. Per realizzare ciò egli deve essersi precedentemente identificato emotivamente con la persona di riferimento, in questo caso la madre, al fine di poter effettuare la distanziamento del proprio io. In altre parole, l'identificazione emotiva con gli altri rappresenta il presupposto necessario perché avvenga l'adozione della prospettiva altrui

e la conseguente produzione di un pensiero simbolico. All'età di nove mesi il fanciullo aumenta esponenzialmente il suo comportamento interattivo: risulta capace di indicare oggetti alla sua persona di riferimento, usa gesti proto-dichiarativi per interagire con gli altri, ed inoltre egli è in grado di far dipendere il suo atteggiamento nei confronti di oggetti significativi a partire dall'espressione della persona di riferimento. Ma soprattutto, il bambino comprende gradualmente che i significati familiari possono essere staccati dagli oggetti che erano loro associati per essere traslati su altri oggetti. In altre parole, in virtù dell'assunzione della prospettiva di una seconda persona, il bambino impara a percepire gli oggetti come entità di un mondo che esiste indipendentemente dalla sua volontà. Occorre precisare che tali acquisizione non potrebbe aver luogo senza un legame emotivo forte e caldo con la propria figura di riferimento, cioè esso non potrebbe avvenire se non fosse soddisfatto il bisogno esistenziale di essere riconosciuti come persone nell'essere.

A riprova di ciò è possibile prendere in considerazione il comportamento dei bambini autistici. La sindrome dell'autismo può essere dovuta, in un certo senso, alla mancanza di ricettività nei confronti della presenza emotiva delle persone di riferimento. Appare evidente che il deficit può anche essere legato ad una causa neurologica o genetica, ma resta decisivo il fatto che il bambino autistico risulta essere strutturalmente impedito ad identificarsi emotivamente con una seconda persona concreta. Dunque, sembrerebbe che il mancato riconoscimento comporti una vera e propria lacerazione all'interno dello spirito, e che come una ferita mal curata impedisca uno sviluppo della psiche umana. In altre parole, il bambino autistico in quanto non riconosciuto risulta incapace di sviluppare una sua propria ricettività sul mondo e, conseguentemente, egli finisce per rimanere prigioniero della sua prospettiva sul mondo. Egli non sente le espressioni facciali altrui, non percepisce la tonalità emotiva dei gesti e del comportamento degli altri. Il bambino autistico, dunque, non riesce a cogliere il contenuto mentale espressivo del comportamento altrui in quanto “emotivamente cieco”. In altre parole, un uomo diviene “uomo” solo nella relazione affettiva con altri uomini.

L'atto di porsi nella prospettiva della seconda persona richiede uno sforzo precedente di riconoscimento che, a sua volta, si caratterizza non per elementi cognitivi o epistemici, quanto piuttosto come il frutto di una precisa tonalità emotiva "calda". Pertanto, è l'atto del riconoscimento, inteso come dedizione verso l'altro, ciò che consente al bambino di porsi nella prospettiva di un altro in modo tale da poter acquisire una concezione più ampia della realtà. Tale primo risultato offre un valido spunto per iniziare a trarre una prima, anche se non definitiva, conclusione:

Sembra proprio che il bambino tragga un'idea della molteplicità dei significati esistenziali che le situazioni possono avere per gli individui solo ponendosi nella prospettiva della persona amata. Perciò, attraverso questo attaccamento emotivo alle sue figure di riferimento gli viene dischiuso un mondo di qualità significative, nel quale deve impegnarsi praticamente<sup>131</sup>.

Alla luce di quanto espresso, è possibile affermare che il processo di formazione individuale si svolge in modo tale che il bambino debba, in via preliminare, essersi identificato, a livello affettivo, con le sue persone di riferimento. Pertanto, in un processo inteso in termini cronologici, il riconoscimento non può che precedere la conoscenza.

Successivamente è opportuno precisare che il riconoscimento non ci permette di conoscere in maniera chiara e distinta i pensieri, i sentimenti, le emozioni dell'altro. Il presupporre l'esistenza di una simile relazione con gli altri significa costruire un ideale di certezza epistemica irraggiungibile, in quanto gli stati mentali altrui non sono oggetto di conoscenza diretta ed immediata neppure per lo stesso soggetto che li esperisce. In altre parole, il soggetto che si trova in una relazione con un altro soggetto non può essere assimilato ad un puro ente rispetto al quale è possibile ottenere informazioni in virtù di una serie di asserti descrittivi. Il soggetto manifesta i propri stati mentali al

---

<sup>131</sup> Honneth A., *Reificazione* (trad. dal tedesco), Meltemi, Milano 2007, p. 44.

partner dell'interazione attirando su di sé l'attenzione di quest'ultimo. Dunque, la relazione non può essere pensata secondo la logica della conoscenza descrittiva essa, piuttosto, deve essere assimilata ad una pratica di comunicazione partecipativa in cui i due membri dell'interazione sono esistenzialmente coinvolti nell'intero processo. Pertanto, riconoscere significa assumere un atteggiamento nel quale le espressioni comportamentali di chi mi sta di fronte possono essere intese come una richiesta di attenzione. Ciò ci permette di costruire una importante riflessione circa la costituzione del tessuto sociale. Come afferma Honneth:

Il tessuto dell'interazione sociale non è costituito, come ritengono i filosofi, a partire dagli atti di conoscenza, ma dal materiale delle disposizioni al riconoscimento. Si spiega così perché normalmente non abbiamo difficoltà a comprendere gli enunciati con cui altri soggetti esprimono i loro stati emotivi: infatti, abbiamo precedentemente assunto un atteggiamento che rende evidente l'invito ad agire contenuto in questi enunciati<sup>132</sup>.

#### 4.1.2 *Il riconoscimento nella Fenomenologia dello spirito*

Il primo, e forse il più grande, tentativo di comprendere filosoficamente il processo del riconoscimento è quello della celeberrima figura della dialettica servo-signore contenuta nella *Fenomenologia dello Spirito* di Hegel. Il nucleo centrale di tale riflessione mostra come proprio a partire da lotta tra soggetti per il reciproco riconoscimento della propria identità sia possibile fondare l'obbligo sociale, il quale risulta essere la condizione necessaria per la realizzazione di garanzie istituzionali di libertà. L'aspirazione ad essere riconosciuti come singole identità è insita nella vita sociale quotidiana, ed assume i contorni di una tensione morale che porta gli uomini a richiedere tale riconoscimento. Hegel trae queste considerazioni da una "rilettura" del modello della lotta sociale presentato sia da Machiavelli che da Hobbes.

---

<sup>132</sup> Op. cit., p. 48.



Dalla teoria politica classica aristotelica fino al Medioevo l'uomo era stato concepito come un animale politico, come un essere incapace di esistere al di là dei limiti della comunità sociale di appartenenza. In virtù di ciò si era convinti che la natura umana poteva trovare pieno dispiegamento solo all'interno della comunità etica della *polis* o della *civitas*. Tuttavia, il profondo cambiamento economico-sociale- culturale che investì il mondo a partire dal Rinascimento impose di ripensare la struttura generale di questa teoria politica. Machiavelli, staccandosi radicalmente dalla tradizione giunta fino a lui, teorizza un sistema politico del tutto nuovo a partire dalla negazione dell'assunto relativo alla naturale socievolezza dell'uomo. Da ciò il filosofo fiorentino si domanda come sia possibile per un organismo politico mantenere ed estendere il potere nonostante il perenne conflitto tra gli individui. All'interno dell'economia del pensiero del filosofo fiorentino il conflitto viene interpretato come una condizione negativa che può portare alla fine dello stato stesso. Per tale motivo le forze in conflitto devono essere ridotte all'inattività dal signore, unica entità politica capace di costituire una pace durevole.

Più tardi Hobbes, sulla stessa scia di Machiavelli, tenterà di pensare l'edificio del moderno stato a partire dalla naturale conflittualità umana. Entrambi i pensatori fanno della lotta dei soggetti per l'autoconservazione il termine di riferimento ultimo delle loro analisi teoriche, e nel medesimo tempo questi tentano di individuare il fine della prassi politica nella tacitazione del conflitto ad opera del sovrano. Nel caso del filosofo inglese la fine del conflitto non può che avvenire in virtù di una cessione di libertà da parte dei singoli soggetti in favore dello Stato, il quale ha il compito, come un moderno Leviatano, di governare in maniera assoluta.

Hegel assume il modello presentato da Machiavelli e Hobbes in maniera del tutto nuova e diversa: è a partire dalla lotta, dal conflitto tra individui, che nasce l'istituzione statale e non dalla sua pacificazione. Punto di partenza di tale concetto è l'attestazione dell'esistenza di vincoli intersoggettivi come condizione naturale di ogni processo di socializzazione. La struttura del riconoscimento in Hegel, infatti, ha una dimensione di reciprocità differente: nella misura in cui un soggetto si saprà

riconosciuto in determinate capacità da parte di un altro e conciliandosi con questi, egli sarà in grado di conoscere parti della propria identità prima di allora sconosciute e, successivamente, potrà tornare a confrontarsi con l'altro inteso come individuo particolare, identico ma diverso. Dunque, è possibile scorgere, all'interno del processo hegeliano, un duplice movimento: uno diretto verso l'esterno (il riconoscimento dell'altro come identità particolare), ed un altro interno (in virtù del quale l'individuo scopre una parte di Sé precedentemente nascosta). Ne consegue che la dinamica del riconoscimento consiste in un processo di successivi stati di conciliazione e conflitto. La via entro la quale egli perviene a questo risultato consiste nella reinterpretazione del modello della lotta di tutti contro tutti precedentemente teorizzata sia da Hobbes che Machiavelli in chiave del tutto differente. Infatti, all'interno della riflessione hegeliana il conflitto non ha come posta la pura autoconservazione della propria identità, piuttosto esso è un fatto etico in quanto mira al riconoscimento intersoggettivo di determinate dimensioni dell'identità umana. Pertanto non è un mero contratto a porre fine al conflitto, ma al contrario quest'ultimo rappresenta il medium morale che permette sia la costruzione di un ambiente sociale, sia la scoperta del proprio Sé.

La *Fenomenologia dello Spirito* assegna al riconoscimento la funzione di contribuire al formarsi dell'autocoscienza. All'origine della loro relazione gli uomini, secondo la *Fenomenologia dello Spirito*, si trovano in una condizione di immediatezza per cui “gli individui sono l'un per l'altro a guisa di oggetti qualunque; sono formazioni indipendenti[...]; ossia son coscienze le quali non si sono ancora presentate come puro esser per sé, vale a dire come autocoscienze”. Il riconoscere, il riconoscimento, si verifica solo quando un soggetto compie la pura astrazione dell'esser per sé, mediante l'operare proprio, e, di nuovo, mediante l'operare dell'altro<sup>133</sup>. Nell'ottica inaugurata dalla fenomenologia hegeliana l'auto-relazione e il riconoscimento sono mediati l'uno attraverso l'altro. Se, quindi, per l'autocomprensione e l'autocoscienza abbiamo bisogno del riconoscimento degli altri come persone, l'impostazione hegeliana conduce a ritenere che le considerazioni morali e quelle epistemologiche siano reciprocamente

---

<sup>133</sup> Hegel G.W., *Fenomenologia dello Spirito* (trad. dal tedesco), La Nuova Italia, Firenze 1996. P. 118.

intrecciate. Tra l'altro, infatti, è lecito pensare che l'autoriflessione fenomenologica dello spirito sostituisca il compito della teoria della conoscenza

Dunque, il conflitto è da considerarsi come un processo dinamico ed etico che permette di edificare l'edificio sociale. Il modello di Hegel prende avvio dalla tesi speculativa secondo cui la formazione dell'Io è legato al presupposto del riconoscimento reciproco tra soggetti: solo se entrambi gli individui si vedono confermati nella propria spontaneità dalla loro rispettiva controparte possono pervenire ad una comprensione di Sé come un Io individuale che agisce autonomamente. La crescita dell'individualità non può che avvenire, all'interno del processo hegeliano, se non attraverso stadi di reciproco riconoscimento. Ad esempio, il rapporto tra genitori e figli si costituisce come relazione di azione reciproca tra individui che si riconoscono vicendevolmente come individui che necessitano di affetto e cura, ed ha come obiettivo la formazione dell'individuo. Il lavoro dell'educazione, per il filosofo tedesco, è volto a dar forma all'autonomia del bambino, che rappresenta il negativo rispetto al genitore, che in una sintesi dialettica, deve essere tolto e recuperato.

La lotta per la vita e la morte, presentata nella celeberrima figura servo-padrone, acquista un significato rilevantissimo in quanto contrassegna, all'interno del processo di formazione individuale, lo stadio esperienziale attraverso cui il soggetto impara a comprendersi. Ebbene, nell'economia del pensiero hegeliano la sfera del riconoscimento si costruisce in virtù di una convergenza degli esiti di tutti i processi di formazione individuale presi insieme e viene, a sua volta, confermata mediante la trasformazione dei singoli in persone giuridiche dotate di diritti e doveri. In altre parole, il processo di riconoscimento giuoca un ruolo fondamentale sia per quanto riguarda la formazione individuale sia per ciò che concerne l'edificazione del tessuto sociale..

## ***4.2 La teoria critica di Axel Honneth***

Negli ultimi anni la questione filosofica e sociologica del riconoscimento ha assunto, come detto, sempre più una rilevanza politica. Non a caso tale questione ha assunto un'importanza fondamentale all'interno del discorso etico-politico inerente alla costituzione delle società multiculturali. In questa discussione un contributo teorico fondamentale è rappresentato da Axel Honneth . La proposta filosofica del pensatore tedesco declina il concetto di riconoscimento come “lotta per il riconoscimento” integrandolo sia con la psicologia sociale di Mead, sia con l'impianto dialettico delineato dalla scuola di Francoforte. La sua teoria parte dagli scritti del periodo giovanile di Hegel, nei quali emerge l'ipotesi secondo cui l'aspirazione degli individui al riconoscimento intersoggettivo della propria identità è insita fin dall'inizio nella vita sociale come una tensione morale. Non a caso l'idea hegeliana della lotta sociale, intesa come elemento motore nell'autodeterminazione delle individualità, consente una lettura dell'eticità dell'uomo orientata secondo successivi stadi di conciliazione e di conflitto. Si intravede, cioè, la possibilità di leggere, attraverso un unico registro, da un lato le istanze di autoconservazione, dall'altro le istanze di riconoscimento, nelle quali si concretizza la conflittualità sociale. In altre parole, Honneth cerca di mostrare come solo presupponendo un altro generalizzato potremmo concepire una sfera nella quale l'interazione venga intesa secondo una dialettica di diritti e di doveri.

Il misconoscimento dell'autoaffermazione dei soggetti e la loro domanda di riconoscimento saranno il motore del cambiamento sociale soltanto se si collocano in una comunità giuridica allargata. Alla luce di queste analisi, Honneth propone una teoria dei modelli di riconoscimento in grado di distinguere l'amore dal diritto e dalla solidarietà. L'amore può rappresentare un primo stadio della teoria del riconoscimento, infatti è solo a partire da questa forma della relazione che le sfere del diritto e della solidarietà vengono fondate. Nella sfera del diritto sono incluse quelle forme della relazione per le quali *Alter* ed *Ego* si rispettano vicendevolmente come soggetti giuridici, perché entrambi possiedono una comune conoscenza delle norme sociali in

base alle quali, nella loro comunità, i diritti e i doveri sono legittimamente ripartiti. Dal reciproco riconoscimento giuridico dei soggetti si distingue, infine, la stima sociale, intesa come una forma di riconoscimento valoriale ed affettivo dell'altro che troverà nell'idea di solidarietà il proprio compimento. L'intento principale della teoria della lotta per il riconoscimento non è sostituire una concezione di tipo utilitaristico del conflitto con una concezione unilateralmente orientata del divenire sociale, quanto mostrare come queste due concezioni siano integrabili.

#### *4.2.1 Le tre forme di riconoscimento*

Honneth mostra in *Lotta per il riconoscimento* come la riproduzione della vita sociale avvenga sempre sotto l'imperativo di un reciproco riconoscimento, in quanto soggetti possono giungere ad una relazione pratica con sé solo se imparano a concepirsi dalla prospettiva normativa dei loro partner nell'interazione, come i loro interlocutori sociali. L'imperativo a riconoscersi, dunque, funge da obbligo normativo all'interno del tessuto sociale, in quanto costringe gli individui alla progressiva estensione del riconoscimento, ed proprio in virtù di ciò essi possono dare espressione sociale alle proprie peculiarità soggettive.

##### *4.2.1.1 L'amore*

Honneth individua nell'amore uno delle prime tre forme di riconoscimento. Questo termine va usato nell'accezione più neutrale: per relazioni d'amore vanno intese tutte le relazioni primarie che consistono in forti vincoli affettivi tra poche persone. Per Hegel, nota Honneth, l'amore rappresenta il primo stadio di riconoscimento, in quanto in esso i soggetti si confermano reciprocamente nella loro concreta natura di essere bisognosi di affetto; infatti, nella esperienza reciproca della dedizione amorosa i due

membri del rapporto si sentono uniti dal fatto di dipendere l'uno dall'altro nelle loro necessità. In questo caso il riconoscimento deve possedere il carattere di incoraggiamento e di approvazione affettiva, elementi che si strutturano all'interno del rapporto intercorporeo tra i due soggetti coinvolti nel rapporto siano essi una coppia, due amici o madre-figlio. Dunque, in questo caso il riconoscimento, declinato secondo la logica dell'amore, si struttura come un "essere se stessi in un estraneo". Tali relazioni affettive di tipo primario si strutturano secondo un equilibrio precario tra autonomia e legame. In tale senso, le dinamiche affettive in cui è coinvolto un bambino, per esempio, sono da considerarsi come un processo la cui riuscita dipende dal reciproco mantenimento di una tensione tra rinuncia simbiotica a se stessi e autoaffermazione individuale. Non a caso, il bambino nei primi mesi di vita è estremamente dipendente dalle cure materne, la premura della madre con cui tiene in vita il neonato influenza fortemente la formazione del comportamento e del carattere del neonato<sup>134</sup>, tanto da poter parlare, nei primi mesi di vita del neonato, di forma di vita intersoggettiva indifferenziata.

Dunque, il comportamento del neonato si costruisce nel perenne rapporto con la madre, la quale percepisce le reazioni del figlio come una componente di un unico ciclo d'azioni che possono essere definite, non a torto, di intersoggettività primaria. I due soggetti del processo, infatti, si trovano ad agire all'interno di un rapporto di dipendenza assoluta, cioè essi dipendono integralmente l'uno dall'altro per il soddisfacimento dei propri bisogni, siano essi di natura fisica che affettiva. Non a caso la madre può sperimentare la dipendenza indifesa del neonato come una carenza della sua stessa condizione, ciò è dovuto al fatto che ella si identifica progressivamente con il proprio figlio già a partire dalla gravidanza. Ed è in virtù di questo clima emotivo caldo e coinvolgente che ella si rivolge al neonato circondandolo di cure quasi come se fosse abituata a compiere tali azioni naturalmente. A ciò corrisponde la completa inermità del

---

<sup>134</sup> Cfr. Winnicott D. W., *Sviluppo affettivo ed ambiente* (trad. dall'inglese), Armando, Roma 1970.

neonato, non ancora capace di articolare con mezzi comunicativi adeguati i propri bisogni fisici. Il bambino, essendo incapace di distinguere il proprio sé dall'ambiente circostante, si muove entro un orizzonte esperienziale la cui continuità può essere assicurata solo dalle cure materne: non a caso solo nello spazio fisico dell'abbraccio il bambino può imparare a coordinare le proprie funzioni motorie e le sue percezioni sensoriali.

A sua volta, il processo di maturazione infantile si struttura come un compito che può essere assolto solo nel gioco intersoggettivo con la madre; ovvero, in virtù di una serie di prestazioni intersoggettive di natura simbiotica può avvenire il distacco e la progressiva presa di autonomia di entrambi gli attori del riconoscimento. Per il bambino il processo di disillusione, che si avvia quando la madre inizia a riacquistare una progressiva autonomia d'azione, rappresenta una grande sfida, in quanto egli deve progressivamente prendere coscienza di come la madre non sia perennemente a sua disposizione, ed in questo senso deve operare una nuova forma di riconoscimento capace di superare la fase simbiotica senza, però, eliminare del tutto la relazione. In questo senso il riconoscimento si struttura come una lotta del tutto particolare: ben presto il neonato, resosi conto che la madre non è più a sua completa disposizione, inizia a strutturare il proprio comportamento secondo stili aggressivi, quasi per insorgere contro l'esperienza dello svanire della propria onnipotenza egli cerca con botte, morsi, dispetti, nei confronti della madre di "distruggere" il corpo che non "possiede" più. Il fatto che la madre sopravviva ai suoi attacchi senza vendicarsi lo introduce attivamente in un mondo nel quale accanto a lui esistono altri soggetti. Pertanto, tali forme di comportamento non devono essere tanto intese come forme negative, quanto piuttosto come strumenti costruttivi con cui il piccolo può pervenire ad una nuova forma di riconoscimento della madre intesa come un altro corpo dotato di "diritti" e "pulsioni" differenti dalle sue. Tale lotta per il riconoscimento prepara la strada ad una sorta di auto relazione nella quale i soggetti raggiungono un'elementare fiducia in se stessi. In altre parole, è in virtù di tale processo che il bambino acquista una nuova sicurezza emotiva e caratteriale. Come spiega Honneth:

Senza la sicurezza emotiva che la persona amata mantiene il suo affetto anche dopo aver recuperato la propria autonomia, per il soggetto amante non sarebbe possibile riconoscere l'indipendenza; (...) qui il termine riconoscimento designa il duplice processo con il quale l'altra persona acquista la propria libertà e nello stesso tempo consolida un legame emotivo.<sup>135</sup>

Tuttavia è importante precisare che la relazione amorosa non è caratterizzata semplicemente da un tipo di riconoscimento che possiede semplicemente il carattere dell'accettazione cognitiva dell'autonomia dell'altro. Per spiegare ciò è opportuno sottolineare come la conquista dell'indipendenza necessita di per sé di un sostegno affettivo continuo.

#### 4.2.1.2 *Il diritto*

Differentemente dall'amore il riconoscimento giuridico si struttura attorno alla polarità del meccanismo della socializzazione. In altre parole, possiamo arrivare ad una comprensione del nostro io come portatore di diritti solo se abbiamo una conoscenza degli obblighi normativi che dobbiamo rispettare di fronte agli altri. Come afferma il filosofo tedesco:

Solo dalla prospettiva normativa di un altro generalizzato che ci insegna a riconoscere gli altri membri della comunità come portatori di diritti siamo in grado di comprenderci anche come persone giuridiche<sup>136</sup>.

---

<sup>135</sup> Honneth A., *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto* (trad. dal tedesco), Il saggiatore, Milano 2002, p. 131.

<sup>136</sup> Op. cit., p. 132.



Dunque, all'interno del tessuto sociale il riconoscimento giuridico opera su un duplice piano: per un verso esso afferma che il soggetto riconosciuto risulta essere portatore di diritti inalienabili, per altro verso egli viene riconosciuto come individuo capace di interagire all'interno di un sistema di produzione. Tuttavia occorre precisare questa duplice valenza del riconoscimento giuridico non operi nel medesimo tempo sotto il medesimo rispetto, infatti possiamo riconoscere un uomo come persona giuridica senza necessariamente stimarlo per il suo carattere o per le sue prestazioni sociali, come, ad esempio, accade per i migranti. Ciò è dovuto al fatto che la stima non consiste nell'applicazione empirica di norme universali conosciute, ma nella valutazione della capacità e qualità sociale di ognuno, e che lo differenzia da ogni altro individuo. Honneth afferma che

Come nel caso dell'amore il bambino attraverso l'esperienza consolidata della dedizione materna acquista la fiducia di poter manifestare liberamente i propri bisogni, allo stesso modo il soggetto adulto attraverso l'esperienza del riconoscimento giuridico consegue la possibilità di intendere il proprio agire come manifestazione, rispettata dagli altri, della propria autonomia<sup>137</sup>.

Ebbene, è possibile affermare che il rispetto di sé nel diritto equivale alla fiducia in sé conquistata nel momento del riconoscimento dell'amore. Tuttavia occorre precisare che solo con la determinazione dei diritti universali una simile forma di rispetto di sé può assumere il carattere che le viene attribuito quando si parla di rispetto morale della persona umana. Infatti, solo se i diritti individuali vengono accreditati in egual misura a tutti gli uomini in quanto tali la singola persona giuridica può considerarli come la garanzia oggettiva della riconosciuta capacità intersoggettiva ad agire autonomamente. In altre parole, è nell'esperienza del riconoscimento giuridico che un soggetto può considerarsi come una persona che condivide con tutti gli altri membri della comunità le

---

<sup>137</sup> Op. cit., p. 144.

caratteristiche che lo mettono in grado di partecipare alla formazione discorsiva della volontà. Non a caso Honneth afferma che

Ego e Alter possono stimarsi vicendevolmente come persone individuate solo se condividono gli orientamenti di valore e i fini che segnalano loro reciprocamente l'importanza o il contributo delle loro qualità personali per la vita dell'altro<sup>138</sup>.

Tuttavia, è opportuno specificare come tale riflessione sia da considerarsi solo in via teorica, in quanto la dimensione empirica presuppone una lotta dal basso per ottenere tale riconoscimento, come ad esempio quella per i diritti civili dei neri americani, che investe non solo la dimensione sociale e giuridica ma anche, e soprattutto, quella psichica. Quanto affermato trova la propria giustificazione nella presa di consapevolezza che per poter arrivare a un rapporto non frammentato con se stessi i soggetti umani hanno bisogno, oltre che dell'investimento affettivo e del riconoscimento giuridico, anche di una stima sociale che consente loro di riferirsi positivamente alla loro peculiarità e qualità specifiche. Ne consegue che un tale modello di riconoscimento può essere compreso adeguatamente solo assumendo come presupposto l'esigenza di un orizzonte di valori intersoggettivamente condivisi. In tale senso il riconoscimento reciproco è legato al presupposto di un contesto vitale i cui membri, orientandosi verso un orizzonte di fini condiviso, formano una comunità etica. Quest'ultima affermazione spiega come la terza ed ultima forma del riconoscimento di Honneth sia quella della solidarietà.

---

<sup>138</sup> Op. cit., p. 147.

#### *4.2.1.3 La stima sociale*

Nella misura in cui le finalità etiche della comunità vengono intese in modo sostanziale e i corrispettivi valori etici sono disposti secondo una precisa gerarchia in modo da comporre una scala di forme di comportamento più o meno stimabili, conseguentemente la misura della considerazione sociale sarà espressa dal concetto di onore sociale. Ne consegue che le caratteristiche individuali verso cui si orienta la valutazione sociale di una persona non sono quelle di un soggetto biograficamente determinato, ma quelle di un gruppo che possiede uno status sociale specifico. In virtù di ciò, la stima sociale viene ad essere organizzata secondo un modello di divisione sociale per ceti, in cui le forme di riconoscimento assumono il carattere di relazioni simmetriche tra membri appartenenti alla medesima classe, ed asimmetriche per individui provenienti da classi differenti. Il riconoscimento declinato secondo la categoria della solidarietà si costituisce come riconoscimento tra individui di pari dignità sociale, indipendentemente dalla loro appartenenza di classe, i quali organizzano in una comune lotta atta a scardinare un assetto sociale rigido e gerarchico. All'interno di tale dimensione ogni singolo individuo acquista, in virtù di una relazione pratica positiva con se stesso e con gli altri, una maggiore consapevolezza del proprio valore. La solidarietà è legata al rapporto sociale di stima reciproca tra soggetti autonomi. In tale senso, stimarsi simmetricamente significa considerarsi vicendevolmente alla luce di valori che fanno apparire le capacità e le qualità dell'altro come significative per l'intera prassi di vita della collettività. Relazioni simili, oltre a sviluppare una certa forma di tolleranza, generano una partecipazione affettiva della collettività alla dimensione individuale del singolo.

#### 4.2.2 *Il misconoscimento*

Nell'uso linguistico quotidiano è scontata l'idea che l'integrità della persona sia implicitamente legata ai modelli di riconoscimento in precedenza presentati. Infatti, nei racconti personali di coloro che si vedono trattati ingiustamente da altri giocano un ruolo fondamentale le categorie morali come quelle di offesa e umiliazione riferite a forme di mancato riconoscimento. Non a caso il filosofo tedesco afferma che

Con concetti negativi di questo tipo non viene indicato come ingiusto un comportamento perché lede la libertà d'azione dei soggetti o arreca loro danni materiali, ma piuttosto perché colpisce le persone nella comprensione positiva di sé acquistata per via intersoggettiva<sup>139</sup>.

Pertanto, anche nell'uso quotidiano di questi termini è possibile individuare un nesso insolubile tra integrità degli esseri umani e approvazione da parte degli altri. Con il termine misconoscimento viene indicato, così, il nesso interno tra individuazione e riconoscimento, da cui deriva la vulnerabilità degli esseri umani. Ciò accade poiché l'immagine di ogni uomo, il proprio Sé, è legata alla necessità di essere riconosciuta ed approvata da un altro singolo individuo. Pertanto, l'esperienza del misconoscimento si accompagna al pericolo di una lesione che può devastare l'identità della persona umana. Ciò può essere spiegato in quanto tale esperienza negativa risulta essere profondamente legata al vissuto affettivo del singolo, al suo desiderio di divenire membro unico ed individuale di una comunità di eguali. Ad esempio, il maltrattamento fisico, cioè il misconoscimento del corpo altrui, che si verifica con una violazione fisica della corporeità come nel caso dello stupro o della tortura, rappresenta un evento che danneggia profondamente la fiducia acquisita attraverso l'amore e genera,

---

<sup>139</sup> Op. cit., p. 158.

conseguentemente, la perdita di fiducia nell'ambiente circostante e negli altri. Ciò è spiegabile poiché tali forme psicologiche di fiducia in sé dipendono da precisi presupposti emozionali che sono regolati dalla logica intersoggettiva che intercorre nel rapporto di fusione e delimitazione provato nell'amore.

Esistono altre forme di misconoscimento che colpiscono la sfera morale del singolo in quanto la negazione di un riconoscimento implica, sia nell'ambito giuridico che per quello solidaristico, la negazione di diritti determinati all'interno di una precisa società. Con questo ultimo termine devono intendersi tutte le pretese individuali sul cui adempimento sociale una persona può contare in quanto membro a pieno diritto di una comunità di simili. Tale misconoscimento produce una ferita profonda in quanto "se ad un soggetto vengono sistematicamente negati determinati diritti di questo tipo, è implicita la conseguenza che non gli sia neppure accreditata una capacità morale di indetere e volere pari a quella degli altri membri della società<sup>140</sup>". In questo caso il singolo viene colpito nell'aspettativa di venire riconosciuto intersoggettivamente come una persona morale. Ne consegue una progressiva perdita del rispetto di sé, cioè la capacità di riferirsi a se stessi come ad un individuo dotato di eguali diritti nelle interazioni sociali. In altre parole, vengono negate all'individuo le capacità cognitive di intendere e volere il bene.

Ulteriore forma di misconoscimento è quella della negazione del valore sociale. In questo caso vengono svalutati i modelli di autorealizzazione dei singoli, a cui viene attribuito un valore assolutamente negativa sia per la comunità che per il singolo medesimo. Ciò comporta, inevitabilmente, la perdita della autostima personale che consiste, a sua volta, nell'approvazione sociale della forma di autorealizzazione cui è pervenuta attraverso mille difficoltà.

Tali forme di misconoscimento generano, dunque, delle vere e proprie patologie psichiche che possono anche portare alla morte psichica dell'individuo. Tale

---

<sup>140</sup> Op. cit., p. 160.

dimensione, ad un tempo psichica e sociale, risulta essere quella tipica dei migranti. In altre parole, il congegno politico che riduce i migranti a non persone attua una forma di misconoscimento che è nel medesimo tempo psichico ed etico: il migrante non è persona in quanto non è capace di essere ed esprimere un discorso etico e, conseguentemente, egli non è un altro Me. Di fatto un tale pensiero si costituisce come una forma nuova e sottile di razzismo che trova la propria radice gnoseologica in un discorso etico che nega il diritto di ogni persona di essere di per sé capace di comprendere e di fare il bene. Siamo diversi e per tale motivo dobbiamo restare separati. Ne consegue che nel caso del misconoscimento, sia esso attivato a livello giuridico o solidaristico, il singolo vede negate le sue aspettative naturali rispetto all'eguaglianza, e sperimentando una diminuzione del proprio valore sociale, in quanto i suoi partner hanno violato le norme morali che gli consentivano di sentirsi una persona, egli si sente ferito nel profondo della sua sfera emotiva e cognitiva. A tali forme di misconoscimento sono molto spesso associati o un sentimento di odio e di rivalsa o la vergogna. In altre parole, tale dimensione può essere definita, credo, di reificazione della persona umana.

Con il termine reificazione s'intende un'abitudine di pensiero irrigidita che fa sì che gli individui si rapportino ad altri individui intendendoli come cose in virtù di un comportamento non partecipativo. Dunque, gli individui si comportano, rispetto ai fatti del mondo, come dei puri osservatori, come individui che comprendono la realtà e gli altri uomini come il risultato di un'insieme di eventi materiali. Come afferma Ho:

La reificazione è il processo attraverso il quale nel nostro sapere di altre persone e nella loro conoscenza perdiamo la consapevolezza di quanto l'uno e l'altra siano debitori ad una precedente disposizione alla partecipazione coinvolta e al riconoscimento<sup>141</sup>.

---

<sup>141</sup> Honneth A., *Reificazione*, op. cit., p. 55.

In altre parole, la reificazione deve essere intesa come una sorta di dimenticanza, di oblio della dimensione fondamentale del riconoscimento. Dunque, l'atto preliminare del riconoscimento costituisce la garanzia stessa che la conoscenza non costruisce il suo oggetto, ma lo coglie in tutti gli aspetti della sua concreta particolarità. Nella misura in cui dimentichiamo tale attività preliminare sviluppiamo la tendenza a percepire le altre persone semplicemente come oggetto in nostro possesso, di cui poco o nulla comprendiamo del loro comportamento. In altre parole, se da un punto di vista cognitivo siamo in grado di percepire le espressioni del comportamento altrui, da un altro punto di vista risultiamo ciechi a tali espressioni, come se queste non costituissero un legame con i nostri vissuti. Con oblio del riconoscimento Honneth intende affermare che tale azione viene disimparata dal singolo, come dimenticata, come se fosse sparita dal nostro agire quotidiano, nonostante la sua centralità cognitiva ed etica. Si tratta, cioè, di una sorta di riduzione dell'attenzione che ci fa dimenticare la priorità dell'atto del riconoscimento su qualsiasi forma di conoscenza. Occorrerà, dunque, costituire un congegno pedagogico capace non semplicemente di ridestare tale capacità ma anche, e soprattutto, capace di implementarle.

#### ***4. 3 Il riconoscimento come problema etico e ontologico nel pensiero di Ricœur***

Nell'ambito della produzione filosofica di Ricœur non vi è traccia di una specifica ed organica attenzione al problema pedagogico. Tuttavia risulta possibile, attraverso un attento lavoro di scavo ed interpretazione, "distillare" un'autentica riflessione pedagogica a partire dalla sue opere, nello specifico l'ultimo lavoro del filosofo francese, i *Parcours de reconnaissance*, credo rivelino un interessante spunto di riflessione per la costituzione di una teoria pedagogica interculturale.

Il termine *Parcours* rimanda alla metafora del viaggio, del cammino, alla via lunga, termini che caratterizzano il pensiero filosofico di Ricœur, e non a caso i *Percorsi del riconoscimento* devono essere intesi come un vero e proprio cammino fenomenologico che passa per tre vette. Come spiega Jervolino quello proposto da Ricœur:

È un cammino che segue il progredire del triplice lavoro dell'identificare le cose, del riconoscere se stessi nel rapporto con gli altri, e della dialettica del riconoscimento reciproco, dove il senso attivo del verbo si converte in quello passivo dell'essere riconosciuto<sup>142</sup>.

Tale passaggio dall'attivo a passivo, cifra filosofica dell'intero lavoro ricoeuriano, comporta una domanda di riconoscimento che risulta sempre essere esposta al rischio del misconoscimento.

Nella sua ultima produzione il filosofo francese afferma spiega di aver di fronte alcuni percorsi, dei cammini da intraprendere e non una teoria sistematica del riconoscimento. Il tentativo di questo lavoro, come afferma l'autore stesso, è quello di conferire a questo termine la coerenza di una polisemia regolata. Ricœur dichiara la difficoltà di questo tema, ma anche l'impossibilità di sottrarsi ad esso, in quanto la sua urgenza nasce da una necessità etico-politica di dare risposta ai conflitti identitari del nostro tempo. Pertanto, la proposta etica promossa dal filosofo francese consiste nel tentativo di conciliazione tra la riflessione aristotelica con quella kantiana, ovvero trovare una sintesi tra la dimensione etica teleologica, tipica dello stagirita, e la necessità dell'obbligatorietà della norma morale. Tale sintesi risulta possibile alla luce di una ripresa del concetto di *phronesis*. Con quest'ultimo termine il filosofo francese,

---

<sup>142</sup> Jervolino D., *L'ultimo percorso di Ricœur*, in Piras M., *Saggezza e riconoscimento. Il pensiero etico-politico dell'ultimo Ricœur*, Meltemi, Roma 2007, p. 24.



come Aristotele, intende una forma di saggezza del tutto particolare, in quanto essa risulta istituirsi a partire dalla necessità di costituire rapporti intersoggettivi in cui l'uomo venga considerato universalmente come fine e mai come mezzo. Tale concetto vive, dunque, nel dialogo dove si confrontano le convinzioni, ed in cui il giusto deve conformarsi al paradigma democratico dell'argomento razionale condivisibile dai più.

Ricœur è consapevole della ineluttabilità del conflitto, tuttavia non è disponibile a riconoscere la violenza come unica forma di interazione tra gli uomini. Inoltre, egli fa propria la concezione hegeliana della valenza positiva dello scontro dialettico tra opposti. Date queste premesse il pensatore francese cerca di edificare una riflessione pratica dell'agire umano che possa incanalare gli scontri tra gli individui all'interno di pratiche di riconoscimento reciproco che comportino stati di vera ed autentica pace. Per argomentare le proprie riflessioni il filosofo fa costantemente riferimento al pensiero hegeliano e alle teorie sociali che definiscono la costruzione dell'identità personale. Tale rinvio trova la propria ragion d'essere nella consapevolezza che il consolidamento del proprio sé richiede necessariamente una fitta trama di relazioni intersoggettive in cui si realizzi sia l'evento del riconoscimento che quello di essere riconosciuti come persone. Cifra significativa dell'analisi proposta dal nostro autore è il passaggio dal riconoscimento inteso come identificazione del sé al riconoscimento mutuale, scambievole, il quale si caratterizza, in ultima istanza, per la dimensione etica della riconoscenza.

Come ha sapientemente illustrato Hegel, ogni atto di riconoscimento si caratterizza per l'idea di reciprocità: la fenomenologia del riconoscimento hegeliana può essere pensata come un grande sforzo per superare la dissimmetria sociale esistente tra individui appartenenti ad un unico tessuto sociale in virtù dell'azione della reciprocità. Tuttavia a differenza del filosofo tedesco il processo di riconoscimento presentato da Ricœur tende a concludersi con quelli che lo stesso autore definisce "stati di pace". Lo strumento concettuale che permette al filosofo di indagare la polisemia del termine riconoscimento è la fenomenologia dell'uomo capace. Non a caso il riconoscimento scambievole è garantito dalle capacità e dalle pratiche sociali: la traiettoria che il

pensatore francese delinea prende il proprio avvio dalla identità personale per giungere all'identità sociale, collettiva. Per realizzare ciò egli analizza le teorie del dono. All'interno della struttura del dono viene introdotta una logica di generosità ed apertura all'altro. Si intravede, dunque, sullo sfondo un discorso che non è mai banalmente irenico, propone la possibilità di un fondamento non violento del legame sociale a partire da un muto riconoscimento che supera la mera logica dello scambio mercantile.

In Ricœur è possibile riscontrare, fin dai primi lavori, una continua attenzione al problema della relazione con gli altri e al tentativo di fondare un nuovo legame sociale sempre all'interno dell'orizzonte categoriale della reciprocità. In virtù di ciò è possibile individuare una sorta di filo rosso che lega il saggio *Il socius e il prossimo* contenuto in *Storia e verità* e l'ultima opera *Percorsi del riconoscimento*. La cifra filosofica di questo *continuum* può essere individuata nella ricerca di una apertura costitutiva all'altro da sé che trova la sua più grande forma di realizzazione nell'atto del mutuo riconoscimento. Il *prochain*, il *socius* e l'*étranger* rappresentano tre diverse fisionomie dell'alterità che in Ricœur divengono espressione del rapporto di reciprocità esistente tra i soggetti. Il prossimo non deve essere considerato un oggetto sociale, esso deve concepirsi come “un comportamento in *prima persona*<sup>143</sup>”, in quanto “non esiste un prossimo; io divento il prossimo di qualcuno<sup>144</sup>”. Dunque, il filosofo francese spiega che ogni legame, anche il più semplice e scontato, non potrebbe darsi se non in virtù di una scelta personale, in quanto io debbo sempre farmi prossimo a qualcuno. Il nostro autore mostra che ci si fa altro per gli altri, si ci fa prossimi, in virtù di una scelta etica di sollecitudine nei confronti dell'altro, cioè in virtù di un movimento etico orientato verso l'alterità. Alla luce di ciò appare evidente come il prossimo sia colui il quale che privo della sua carica sociale mi e s'incontra. Pertanto, questi è l'altro da me con cui interagisco al di fuori di ogni mediazione istituzionale sociale. Allora risulta possibile affermare che la persona si caratterizza per essere essenzialmente relazione e mutualità. Ebbene, Ricœur mostra come la relazione, struttura essenziale dell'uomo, permetta alla

---

<sup>143</sup> Ricœur P., *Storia e verità* (trad. dal francese), Marco Editore, Cosenza 1991, p. 102.

<sup>144</sup> *Ibidem*.

soggettività in quanto tale di realizzarsi con e per gli altri. Tale dimensione relazionale si caratterizza per una dimensione eminentemente reciproca, ovvero essa si configura come un movimento etico ricerca dell'uguaglianza morale tra gli individui.

Differentemente dal prossimo il socio è invece “colui che io ho raggiunto attraverso la sua funzione sociale; la relazione con il socio è una relazione mediata<sup>145</sup>”. In altre parole, il socio è colui quale va oltre la dimensione del faccia a faccia, è la dimensione anonima del ciascuno con cui non ho una relazione diretta ma solo obliqua. Tuttavia, tale rapporto obliquo, mediato dal tessuto sociale, non nega la dimensione della reciprocità ma ne mostra un altro aspetto: la reciprocità nella distanza. Queste due forme di relazione, il socio e il prossimo, differenti e a volte in conflitto, non risultano antitetiche, in quanto molto spesso la relazione con il prossimo passa attraverso la mediazione sociale e viceversa. Il nostro autore mostra, inoltre, come il rapporto tra questi due termini, socio e prossimo, fondi la distinzione tra pubblico e privato. Non a caso, la dimensione privata del prossimo può esistere solo se difesa dalla struttura sociale.

Lo straniero, invece, si situa in una dimensione del tutto particolare, in quanto il suo sguardo è il completamente altro, il diverso per eccellenza, egli è quell'entità rispetto alla quale non posseggo neppure l'entità della distanza. La relazione con lo straniero sembrerebbe una relazioni tra confini. Tuttavia occorre una precisazione: ad una prima analisi emerge come lo straniero sia colui il quale non è uno dei nostri. Cioè primariamente ciò che definisce lo straniero è una non appartenenza ad una comunità. In tale senso uno delle strutture cognitive tipiche che vengono messe in atto per erigere una barriera tra lo straniero e noi è quella che afferma che lo straniero è colui che non è autorizzato a divenire uno dei nostri per il solo fatto di desiderarlo o domandarlo. Egli non può esigerlo Dunque, sembrerebbe che la coppia membro/straniero non si strutturi secondo una logica di reciprocità. Ricœur mostra come lo straniero svolga un ruolo molto importante per l'autocomprensione che ognuno ha di appartenere ad una

---

<sup>145</sup> Ricœur P., *Storia e verità*, op. cit., p.105.

comunità<sup>146</sup>. In altre parole il rapporto con lo straniero rende possibile la comprensione della nostra identità collettiva.

Anche per la coppia membro/straniero vi è una struttura di reciprocità, anche se per via *negationis*. In via preliminare occorre precisare che la distinzione straniero/membro non deve essere scambiata con quella amico/nemico. Ricœur spiega che la forma di distinzione più consona risulta essere quella relativa all'appartenenza: ognuno appartiene, o non appartiene, a una data comunità storica in qualità di membro. Lo straniero, dunque, si caratterizza per la non appartenenza alla nostra comunità storica. Detto in altri termini lo straniero è colui il quale non è di casa nostra. Tuttavia il filosofo nota come la definizione di straniero risulta sempre essere segnata da una sorta di negatività, in quanto non viene mai detto ciò per cui lo straniero è per se stesso, ovvero la sua appartenenza positiva ad una precisa comunità. Ne consegue che prima ancora di ogni forma di riflessione sul rapporto e sul ruolo dello straniero occorre definire bene il concetto di appartenenza, prestando particolare attenzione alla natura di quella appartenenza rispetto alla quale la condizione di straniero viene definita per difetto.

Ogni individuo, come recita anche la Dichiarazione dei diritti universale dell'uomo del 1948, ha diritto ad una nazionalità, e non può essere privato di essa. Inoltre, è possibile definire uno Stato nazionale come l'insieme di quelli individui che condividono una comune appartenenza storico culturale. Dunque, ogni Stato è definito dalla cultura del suo popolo e viceversa. Tuttavia, i termini cittadinanza e nazione possiedono un significato profondamente differente sebbene in Europa siamo abituati da diversi secoli a considerarli come sinonimi. Occorre precisare che la nostra appartenenza a tale nazione non si basa su nessuna ragione chiara e trasparente, anzi non si tratta neppure di ragioni. La comprensione che noi abbiamo di appartenere ad una data comunità ha una dimensione esclusivamente storica, intersoggettiva, che si manifesta in un comune modo di vivere, nell'uso di una stessa lingua, nel modo

---

<sup>146</sup> Cfr., Ricœur P., *Accueillir l'étranger?*, in *Esprit*, n. 3-4 Mars-Avril 2006

condiviso di comportarsi. Tali atteggiamenti risultano essere sostenuti da precisi miti fondatori che donano a tali dimensioni storiche un alone di a-storicità. In altre parole, la vera ragione della nostra appartenenza rimane celata nel non-detto, essa è rimossa e oscurata dal mito fondatore. Lo straniero svolge un ruolo fondamentale in quanto è a partire da questa sua non appartenenza che ci permette di renderci conto della nostra identità: abbiamo bisogno di paragonarci a ciò che non è uguale a noi per comprenderci, in quanto la nostra comprensione non può partire dalla dimensione sottaciuta del non-detto. Tuttavia occorre precisare che la nostra patria è una fra le tante patrie della famiglia umana: ad un livello più ampio siamo noi stessi stranieri rispetto ad altri. I processi di migrazione di quest'ultimo secolo riescono a mettere in luce questa dimensione paradossale a cui noi apparteniamo. La figura dello straniero in quanto migrante rileva una verità profonda: una parte della loro libertà è dovuta alla loro partecipazione alla nostra economia, alle nostre leggi, tuttavia essi non sono cittadini e sono governati a prescindere dalla propria volontà. Il nostro autore afferma che alla base del rapporto con lo straniero è possibile una forma di relazione più ampia che si basa su di una logica non mercantilistica e che si struttura attorno al diritto dello straniero a non essere considerato come nemico preventivo. In tale senso la relazione si struttura secondo una logica di reciprocità garantita dal diritto di ospitalità.

Come spiegato in precedenza il rapporto con l'altro da me si struttura secondo il duplice registro del prossimo e del socio, della sollecitudine e della mediazione sociale, ciò permette di costituire, in seno al tessuto sociale, una forma di reciprocità mutua e pacifica. In altre parole, è il ruolo del diritto all'ospitalità che garantisce a ciascuno, cioè al socio, al senza volto, la possibilità di essere riconosciuto come prossimo. Quella che propone Ricœur è una sorta di reciprocità inclusiva che si rifiuta di separare la dimensione intrapersonale da quella sociale. Alla luce di ciò è possibile affermare che l'altro può essere riconosciuto in virtù della sollecitudine e del diritto, ed in tale senso si realizza una relazione di reciproco riconoscimento segnata dall'uguaglianza morale. Il duplice registro di cui si parlava prima mostra come la dimensione della reciprocità sia la struttura essenziale del soggetto, tanto da poter affermare che ogni individuo può dirsi

persona solo all'interno della relazione io-tu-ciascuno. Dunque, vi è una mutualità che si struttura come una sorta di anteriorità del noi, che origina ogni individuo e che lo chiama a tutelare l'altro da sé.

Prima di iniziare uno studio in prospettiva pedagogica dell'ultima opera del filosofo francese occorre, in via preliminare, presentare la riflessione inerente alla costituzione dei valori in seno alle comunità storiche. Per Ricœur i valori devono essere intesi non come entità eterne ma come un prodotto sedimentato, come frutto di una serie di sintesi. In tale senso centrale è il ruolo svolto dall'interazione sociale, in quanto i valori non possono e non devono essere considerati all'infuori della storia della dinamica sociale. Il filosofo francese introduce la nozione di relazione sociale come paradigma utile alla comprensione di cosa siano e come si generano i valori. La relazione sociale deve essere intesa come:

Un corso d'azione nel quale ogni individuo non solo tiene conto delle relazioni altrui, ma motiva la propria azione con simboli e valori, che non esprimono più solo dei caratteri di desiderabilità privati resi pubblici, ma delle regole stesse pubbliche<sup>147</sup>.

Dunque, ogni soggetto è da sempre inserito in una dimensione storica di valori, usi, costumi, simboli, che orientano ed influenzano il suo agire. In tale senso l'agire medesimo deve essere compreso come un testo. Risulta fondamentale individuare il senso, storico e nascosto, che governa ogni scelta individuale così come in un testo ogni frase sensata necessita di sottostare a precise regole sintattiche e semantiche. In altre parole lo sguardo interpretativo deve volgersi verso i nuclei di significazione che permettono di descrivere il senso delle azioni particolari. Per comprendere tali nessi semantici occorre porre l'accento sulle relazioni sociali, in quanto è all'interno di esse che si costituiscono i valori, ovvero i nessi semantici che orientano le azioni. Pertanto,

---

<sup>147</sup> Ricœur P., *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 1994<sup>2</sup>, p. 235.

nulla dà principio alla vita etica (intesa come vita buona) se non le relazioni sociali che la costituiscono.

Successivamente Ricœur spiega che la dimensione concreta della vita non può che essere intersoggettiva, in quanto è nella relazione sociale che l'io si apre agli altri ego. Ciò risulta possibile in virtù di una sorta di analogia:

L'analogia procede qui per trasferimento diretto del significato 'io'. Come me, i miei contemporanei, i miei predecessori e i miei successori possono dire 'io'. È in questo modo che io sono storicamente collegato a tutti gli altri<sup>148</sup>.

Ne consegue che non solo la cultura ma anche i valori risultano essere il prodotto di tale analogia. In tale senso la ragion pratica assume una funzione negativa-critica, in altre parole deve "smascherare" i meccanismi nascosti di distorsione attraverso i quali i legami comunitari si trasformano in giochi per gli individui. Sebbene i valori non debbano essere considerati come delle essenze eterne questi non devono neppure cadere in una sorta di nichilismo etico. Tuttavia occorre specificare che per Ricœur i valori devono essere considerati come delle unità di misura che rascendono le valutazioni individuali. Dunque, essi devono essere interpretati come entità miste, luoghi di mediazione e compromesso tra il desiderio di libertà e riconoscimento reciproco.

In tale contesto assume un valore fondamentale la saggezza pratica, la *phrónesis*. Essa si configura come un momento creativo. Di conseguenza i valori sono "quasi concetti" che si costruiscono non arbitrariamente ma in virtù di un processo che ha alla base il dialogo intersoggettivo e la tradizione storico sociale. Alla luce di quanto espresso appare evidente come le entità valoriali non sono oggetto né di un'intuizione immediata né di una volontà di potenza, quanto piuttosto il risultato conclusivo di un

---

<sup>148</sup> Ricœur P., *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, op. cit., p. 218.

processo di mediazione, di dialogo e confronto intersoggettivo. Pertanto, quella ricoeuriana si potrebbe definire un'etica del "compromesso", dove con quest'ultimo termine si deve intendere l'arte di combinare diversi piani di riferimento all'interno di un processo teleologico che ha come fine il concetto di vita buona. Costruire un'etica fondata sul compromesso, significa edificare una proposta etica sul dialogo, sul confronto delle culture, sempre a partire da un'intuizione di bene di natura teleologica intersoggettivo.

#### **4.4 I Parcours de reconnaissance**

Ogni individuo aspira al riconoscimento sociale della propria identità, della propria personalità, del proprio ruolo, del proprio lavoro. In termini etici si riconosce un torto, una verità, un'autorità. Dunque, vi è una forma attiva del riconoscimento in cui è il singolo a riconoscere qualcosa, e una forma passiva in cui si chiede di essere riconosciuti. Secondo Ricœur l'essere umano deve riconoscersi ed essere riconosciuto come colui il quale risulta essere capace di agire, di dire, di raccontarsi. Pertanto, quella proposta dal filosofo francese è una struttura della soggettività riflessiva in cui l'identità non è da intendersi come quella di un io che si autopone, ma è quella del sé considerato in terza persona, ossia di colui il quale si definisce usando il pronome "se stesso", cioè attestandosi come personaggio della propria storia di vita. Tale figura rivela un importate correlato etico in quanto è in questa dimensione etica riflessiva che l'individuo, la persona, può attestarsi come soggetto titolare di diritti e di doveri. L'io descritto dal filosofo francese è da considerarsi come l'io posso, ovvero come colui il quale possiede la capacità di incidere sul corso oggettivo del mondo attraverso un suo potere d'essere, di dire, di fare. In tale senso risulta possibile considerare la persona in termini di capacità di agire in virtù di un riconoscimento della propria capacità di costruire precisi obbiettivi di vita.



La riflessione ricoeuriana nel riconoscimento non si limita alla semplice forma attiva – riconosco qualcosa, mi riconosco capace di – ma evidenzia la necessità, etica, sociale e politica, di una forma di riconoscimento passivo – del tipo voglio che mi si riconosca. È in questa dimensione che la teoria dell'azione, in virtù dell'attività del riconoscimento, s'interseca con la teoria delle capacità, la quale rivela il ruolo fondamentale svolto dall'alterità nelle azioni umane. Infatti, se si analizzano le condizioni di sviluppo dell'io posso, ossia la sua capacità di incidere nel mondo, ecco nascere l'esigenza viva che il riconoscimento sia in realtà mutuo riconoscimento, ossia che esso si strutturi come una reciproca capacità di essere, di dire, di fare. Per garantire ciò in via preliminare occorre che gli attori di tale processo si riconoscano come individui capaci di riconoscenza della propria identità personale e di gratitudine.

Infatti, come spiega lo stesso Ricœur:

Non è forse nella mia identità autentica che chiedo di essere riconosciuto? E se, per fortuna mi capita di esserlo, la mia gratitudine non va forse rivolta a coloro i quali, in una maniera o in un'altra, hanno riconosciuto la mia identità riconoscendomi<sup>149</sup>?

Dunque, il senso profondo del processo di riconoscimento potrebbe esprimersi secondo la frase: “approvo che esistiate”. Conseguentemente il rifiuto del riconoscimento produce un indebolimento della democrazia stessa, in quanto non semplicemente reifica l'uomo, l'io posso, ma anche la stessa civiltà umana. E il massimo esempio di mancato riconoscimento viene raggiunto quando l'altro viene considerato come un'entità dalla quale mi devo proteggere. Inoltre, la struttura del riconoscimento reciproco – ti riconosco se tu mi riconosci – implica una sorta di elaborazione freudiana del lutto della perdita della propria onnipotenza sull'altro. Si tratta, dunque, della presa di coscienza

---

<sup>149</sup> Ricœur P., *Percorsi del riconoscimento*, op. cit., p. 5.

del proprio limite, dell'incapacità di poter disporre a proprio piacimento il destino dell'altro.

Domenico Jervolino, uno dei più acuti studiosi italiani del pensiero di Paul Ricœur, al fine di spiegare tale concetto propone di paragonare il muto riconoscimento alla traduzione. L'atto della traduzione comporta, in un certo qual modo, una sorta di accettazione dell'alterità linguistica che prende il nome di ospitalità linguistica. Jervolino spiega che tale azione si struttura come una condizione trascendentale, cioè come una condizione a priori necessaria per qualsiasi atto di traduzione. Ovviamente non si tratta di negare il possibile conflitto intersoggettivo dietro un facile irenismo, quanto piuttosto "gestire" la violenza dello scontro attraverso la potenza generatrice della parola. Detto altrimenti non si nega il conflitto, e neppure si tenta di eliminarlo, bensì il tentativo è quello che "grazie alla parola diventi possibile una gestione non violenta dei conflitti"<sup>150</sup>. Per realizzare ciò occorre comprendere come il linguaggio non sia un involucro vuoto, anonimo. Esso, al contrario, deve essere considerato come un vero e proprio corpo verbale, come espressione principe della corporeità vivente dell'individuo incarnato. Ebbene, la traduzione, in virtù dell'ospitalità linguistica, permette di mediare tra l'unità del parlare e la diversità delle lingue e lo fa in quanto paradigma di ogni forma di incontro intersoggettivo ed interculturale. Tradurre, infatti, non significa annullare l'estraneità, ridurre la diversità ad omologazione, ma significa costruire ponti verso l'alterità, cercare di far rivivere, per quanto possibile, il punto di vista altro contenuto nella lingua altra. Alla luce di quanto detto, appare evidente come la traduzione abbia un legame fondamentale con la giustizia, in quanto l'atto della traduzione ci mostra come sia fondamentale situarsi ad una giusta distanza da noi stessi e dall'alter ego.

Per comprendere appieno come il desiderio di essere riconosciuti sia una delle dimensioni costitutive dell'identità personale risulta opportuna la definizione di

---

<sup>150</sup> Jervolino D., *L'ultimo percorso di Ricœur*, op. cit., p. 34.

Lacan<sup>151</sup> sul desiderio. Lo psicologo francese afferma che il desiderio altro non è che mancanza ad essere radicale, e lega la dimensione della desiderabilità alla pulsione generale del bambino che esperisce come mancanza radicale il distacco dal corpo materno. In altre parole, lo psicologo francese ritiene che il desiderio si configuri come la conseguenza della privazione essenziale che il bambino sperimenta una volta separato dalla madre. Il desiderio, dunque, si costituirebbe come una pulsione energetica che cerca di colmare il distacco tra il proprio corpo e quello materno. Non riuscendo a colmare questa frattura il desiderio si trasferisce altrove, sia negli oggetti che negli altri individui che entrano nella relazione sociale. In altre parole, il desiderio dell'uomo è desiderio dell'altro, è desiderio del suo riconoscimento. Ciò può essere compreso in quanto il proprio sé non riesce a comprendersi appieno in modo globale ed automatico in quanto necessita di un rapporto, che potremmo definire fenomenologicamente intenzionale, con gli altri. In altre parole il desiderio di essere riconosciuti si struttura come un desiderio esistenziale, in quanto il singolo vuole che l'altro provi interesse per lui. Ciò comporta, su di un piano strettamente educativo, non solo comprendere come questa dimensione possa essere utilizzata come chiave di lettura di molti comportamenti, ma anche, e soprattutto, come tale struttura pulsionale della psiche possa costituire una dimensione costitutiva di un progetto educativo teso alla formazione di una personalità capace di vivere in maniere eticamente teleologica il rapporto con l'altro da sé.

#### *4.4.1 Il primo studio*

Nel primo studio Ricœur indaga il concetto di riconoscimento secondo l'accezione dell'identificazione. Qui il rapporto tra lo stesso e l'altro si configura come un rapporto di esclusione, in quanto identificare qualcosa significa sempre distinguere,

---

<sup>151</sup> Cfr. Lacan J., *Scritti, Voll I* (trad. dal francese), Einaudi, Torino 2002, pp.260-4.

separare, dire cos'è l'uno e cos'è l'altro. Il rischio qui è quello di sbagliarsi, di prendere una cosa per un'altra. Il primo senso in cui filosoficamente si declina il termine riconoscimento è *reconnaissance comme identification*. Il riconoscimento come identificazione presuppone la capacità e l'operazione del giudizio; siamo, infatti, con questa prima figura di riconoscimento, non distinguibile da quella della conoscenza, all'epoca del "sujet maître du sens". Come aveva già fatto in *Sé come un altro*, il pensatore francese sottolinea la necessità di abbandonare quest'idea di soggetto e di operare una seconda rivoluzione, dopo quella copernicana: una rivoluzione che non parta dal cogito ma dalle "cose stesse" per giungere ad una teoria del riconoscimento sottratta alla teoria della conoscenza<sup>152</sup>.

Dunque, il filosofo francese mette in guardia da una teoria onnicomprensiva e oggettuale del riconoscimento/identificazione richiamando alla memoria le riflessioni di Maurice Merleau-Ponty contenute nella *Fenomenologia della percezione*. In altre parole occorre tener presente che la conoscenza è sempre conoscenza per profili in quanto ogni forma di identificazione non può che partire dalla posizione spaziale in cui si trova ad esistere il soggetto. Pertanto, l'identificazione risposa su due costanti percettive che interessano tutti i registri sensoriali del corpo in quanto ente che esplora il mondo. Non a caso Merleau-Ponty afferma che "il mondo naturale è la tipica dei rapporti intersensoriali"<sup>153</sup>. Pertanto, ciò che riconosciamo è lo sfondo costante della cosa e non, come erroneamente si crede, ogni parte, ogni faccia, della cosa stessa. Ciò può valere sia per le persone che per le cose, solo che nel primo esempio il tempo gioca un ruolo fondamentale. Infatti il tempo modifica, cambia, e facendo ciò rende difficile la conoscenza/riconoscimento/identificazione. Pertanto, la prima forma di riconoscimento, l'identificazione, deve tenere conto del modo di essere nel mondo del singolo, del suo essere un *être au monde*, e per tale motivo deve tenere sempre conto della possibilità della modificazione dell'oggetto riconosciuto nel tempo. Il riconoscimento si confronta ora non con la possibilità dell'errore ma con quella del misconoscimento: si deve tener

---

<sup>152</sup> Cfr. Ricœur P., *Percorsi del riconoscimento*, op. cit., p.49.

<sup>153</sup> Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione* (trad. dal francese), Bompiani, Milano 2003, p. 426.

conto di ciò che nel mutare delle cose può renderle irriconoscibili. L'esperienza propone esempi in cui un aspetto minacciante si lega al cambiamento e al tempo, soprattutto quando il passare del tempo tocca le persone.

#### *4.4.2 Il secondo studio*

Nel secondo studio il riconoscimento si basa ancora sull'identificazione, solo che adesso il sé ha lasciato il posto all'idea di qualcosa in generale. Il riconoscimento di sé da parte di sé non può che partire dal rapporto esistente tra la nozione di identità e quella di attestazione che Ricœur identifica come la possibilità dell'uomo capace. Di conseguenza, il riconoscimento di sé trova il suo spazio all'interno del dispiegamento del concetto di "io posso". Successivamente l'autore mostra come il processo di riconoscimento non deve essere staccato dalla costituzione dell'identità, vero nocciolo duro dell'intero sistema filosofico. Tuttavia occorre spostare lo spazio del confronto nell'ambito dell' "io posso". Con questo termine Ricœur intende sottolineare la dimensione dell'uomo capace, l'uomo responsabile, l'uomo cui è possibile, per così dire, chiedere conto delle proprie azioni. In tale senso il secondo studio prende il nome di "una fenomenologia dell'uomo capace".

Alla luce di ciò, si tratta, adesso, di costituire una fenomenologia dell'uomo capace, e non a caso il nostro autore afferma che esiste una "stretta parentela semantica tra l'attestazione e il riconoscimento di sé, in linea con il riconoscimento di responsabilità<sup>154</sup>". In altre parole, riconoscendo di aver compiuto un tale atto specifico l'agente ammette, anche implicitamente, di essere capace di compiere il suddetto atto. Tuttavia tra i termini "attestare" e "riconoscere" vi è uno scarto di senso non indifferente, infatti entrambi i termini possono essere ricompresi e ripensati alla luce nel nucleo concettuale dell' "io posso" senza perdere la propria specificità. A questi due

---

<sup>154</sup> Cfr. Ricœur P., *Percorsi del riconoscimento*, op. cit., p.109.

tratti va aggiunto un terzo costituito dalla dialettica tra identità ed alterità, che come afferma il filosofo francese:

All'interno del tragitto aperto dall'atto sovrano del riconoscimento/identificazione, il riconoscimento di sé, in virtù di quest'ultima dialettica, ci mette sulla via della problematica dell'essere riconosciuto, implicato nella domanda di riconoscimento reciproco<sup>155</sup>.

In tale senso risulta possibile affermare che il riconoscimento di se stessi si trova ad un punto intermedio tra la nozione di riconoscimento/identificazione e il mutuo riconoscimento, e che si situa all'interno della "grammatica" filosofica aperta dalla nozione di "io posso".

Con questo termine si intende la capacità dell'uomo di poter essere agente e responsabile di ogni azione: io posso parlare, io posso dire, io posso toccare, ect. Ricœur, nel suo secondo studio, inizia la sua fenomenologia dell'uomo capace a partire dalla nozione dell' "io posso dire". Preliminare ad ogni riflessione è la domanda "chi?", "chi parla?". Ciò può essere compreso alla luce della nozione ricœuriana di soggetto parlante. Come afferma l'autore:

Nell'espressione "io dico che", l' "io" non compare come un termine lessicale del sistema della lingua, ma come un'espressione autoreferenziale con cui designa se stesso colui il quale, parlando, utilizza il pronome personale alla prima persona singolare<sup>156</sup>.

In altre parole, il dire si configura come il primo atto di autodesignazione del sé. Tuttavia queste forme di autodesignazione dell'io parlante si verificano sempre in situazioni di interlocuzione in quanto "la parola pronunciata dall'uno è infatti una parola

---

<sup>155</sup> Op. cit., p. 111.

<sup>156</sup> Op. cit., p. 103.

rivolta all'altro; per di più, accade che essa risponda a una interpellazione venuta da altri<sup>157</sup>». Dunque, è nella dimensione dell'interlocuzione, della struttura domanda-risposta, che è possibile riscontrare la prima forma di autodesignazione.

Alla luce di quanto detto, emerge una nuova ed importante “scoperta”: le forme di autodesignazione, di riconoscimento del proprio sé – e quindi della propria identità personale – non possono che partire dalla dimensione dell'atto del raccontare. Infatti, come afferma Ricœur: “sotto la forma del raccontarsi, l'identità personale si proietta come identità narrativa<sup>158</sup>”. Pertanto, l'uomo capace è l'uomo capace di raccontarsi. Va da sé che il racconto non è mai fine a se stesso, è sempre rivolto ad un interlocutore, ancorché immaginario. Imparare a raccontarsi implica anche imparare a conoscersi e a dirsi altrimenti. L'identità narrativa dà a sua volta accesso ad un nuovo approccio al concetto di ipseità che, a sua volta, ci permette di comprendere la dialettica esistente tra la dimensione essenziale dell'io, l'immutabilità dell'*idem*, e la sua mutabilità, cioè l'identità mobile dell'*ipse*.

Se nel primo studio Ricœur si era soffermato sulla dimensione dell'identità statica dell'identificazione, ovvero la sua capacità di escludere ciò che differisce, nel secondo studio egli intende affrontare il tema del riconoscimento del sé di una persona sottoposta all'azione di perenne mutazione del tempo. Infatti, risulta facile riconoscere le qualità essenziali di un oggetto lo è meno quando si ha a che fare con una persona. Questo problema può essere ovviato tramite il concetto dell'identità narrativa, la quale non elimina la dimensione del per sé dell'identità, ma la mette in relazione con l'identità *ipse*. Un individuo è certamente individuato dal proprio codice genetico, dalle proprie impronte, dalla sua “firma biologica” che ne fa, in un certo qual senso, un individuo unico ed irripetibile. Tuttavia vi sono elementi per così dire “instabili”, che mutano nel tempo, e che possono rendere difficile il riconoscimento/identificazione. L'identità narrativa proposta da Ricœur permette di collegare la moltitudine delle variazioni

---

<sup>157</sup> *Ibidem*.

<sup>158</sup> Op. cit., p.117.

temporali ed immaginative di un ipse alla dimensione immutabile dell'io in virtù del racconto.

La prima riflessione pedagogica che si palesa affrontando il problema della conoscenza dell'altro da sé riguarda il concetto della motivazione: si è motivati a conoscere ciò che non è del tutto oggetto ma ciò che è considerato come relazionato al proprio sé. Questo rapporto non si limita a quegli oggetti con cui abbiamo avuto rapporti diretti ma anche con quelli con cui abbiamo avuto a che fare in termini simbolici o indiretti. La conoscenza non può, dunque, prescindere dai processi di identificazione, dai sentimenti di partecipazione riguardanti la memoria o l'aspettativa. Come sottolinea Dallari: "l'altro da sé è dunque definibile e conoscibile solo se può essere in qualche modo considerato parte del sé; un essere parte<sup>159</sup>". Dunque, è possibile parlare di isomorfismo tra il sé e l'altro da sé. Tale dimensione consiste nella possibilità che all'interno del processo conoscitivo avvenga anche una sorta di riconoscimento, un accorgersi, da parte del soggetto conoscente, di essere non semplicemente soggetto ma anche oggetto di conoscenza di un altro essere. La conoscenza, per tale motivo, può essere assimilata ad una conoscenza *in progress*, ovvero può essere realizzata solo attraverso una sorta di scoperta: l'individuo deve avere l'occasione di scoprirsi simile a ciò che deve conoscere. Tuttavia questo è un evento non scontato e non semplice. In altre parole, iniziamo un movimento di conoscenza dell'altro da sé – metaforicamente ci muoviamo verso di esso – solo se lo riconosciamo come simile a noi ed in virtù di ciò come ente capace di interessarci. Tuttavia tale omologia è solo parziale in quanto la differenza tra il sé e l'altro non viene eliminata, non si tratta di un'identificazione totale ed assoluta, quanto piuttosto, come afferma Husserl, un accoppiamento, un'analogia esistenziale che non elimina le peculiarità dell'altro. Alla luce di quanto detto è possibile iniziare a strutturare una prima riflessione pedagogica: per un verso l'azione educativa deve organizzare il senso e la direzione dell'intenzionarsi del soggetto verso l'altro da sé, e per altro verso deve contribuire alla scoperta di un percorso di

---

<sup>159</sup> Dallari M., *L'epoché estetica*, in Bertolini P., *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 51.



riconoscimento dell'altruità come qualcosa di conoscibile seppur per adombramenti. L'autenticità di questo tipo di conoscenza non risiede in un livello quantitativo del grado di conoscenza, ma nella qualità del rapporto istaurato fra il sé e l'altro da sé, ovvero la capacità di offrirsi allo sguardo dell'altro.

#### 4.4.3 *Il terzo studio*

Qui Ricœur passa in rassegna il riconoscimento inteso come *Anerkennung* così come è stato definito dal Hegel negli scritti jenesi. Il filosofo francese affronta qui la tematica hegeliana del riconoscimento nel tentativo di attualizzazione di essa compiuto da Axel Honneth - tentativo che ha ricevuto in Francia una notevole attenzione critica. Al progetto di Honneth egli dice di aderire nei suoi aspetti essenziali:

Nel mio vocabolario si tratta di cercare nelle interazioni conflittuali la fonte dell'ampliamento parallelo delle capacità individuali evocate nel secondo studio sotto il segno dell'uomo capace alla conquista della sua ipseità. Con il mutuo riconoscimento si completa il percorso del riconoscimento di sé<sup>160</sup>.

Nel dialogo che intrattiene qui con il filosofo tedesco, Ricoeur dapprima riprende la distinzione tra amore, rispetto e stima sociale per proporre degli approfondimenti e delle variazioni su tema; quindi, propone un superamento dell'idea stessa di lotta per il riconoscimento, prendendo in considerazione quelli che egli definisce "stati di pace".

Il concetto di riconoscimento in Hegel fa la sua comparsa con le relazioni di diritto, ed deve essere inteso come riconoscimento reciproco tra due autocoscienze.

---

<sup>160</sup> Ricœur P., *Percorsi del riconoscimento*, op. cit., p. 274.

Negli scritti jenesi il concetto di riconoscimento attua il processo di rovesciamento di esclusione dell'altro, e trova nella figura dell'amore il suo primo momento dialettico. Nel momento dell'amore, individuato da Hegel, vi è un riconoscimento reciproco senza opposizione di volere, in quanto vi è rapporto di reciproca riconoscenza poiché il riconosciuto è tale in quanto depositario di un valore condiviso. Differentemente da Honneth, Ricœur individua nell'apprezzamento l'idea normativa di fondo che proviene dal modello di riconoscimento che proviene dall'amore<sup>161</sup>. Il filosofo francese, infatti, mostra come nei rapporti di amore, di amicizia o in quelli figli-genitori, gli attori del processo si approvano mutualmente di esistere, cioè confermano l'esistenza dell'uno dell'altro. Tale sentimento è un "bene prezioso" tanto nella separazione che nella dimensione dell'incontro. L'umiliazione che si prova quando viene a mancare tale approvazione, che viene avvertita come un ritirarsi dal contatto con l'altro, ferisce ciascuno nel "suo essere altro", cioè nel suo essere un ente unico ed irripetibile. In altre parole, l'individuo si "sente" giudicato e guardato alla stregua di una cosa. Ciò comporta in chi "subisce" tale umiliazione una vera e propria privazione della propria esistenza. Tale legame trova la sua forma storica nella famiglia. Il progetto parentale da cui ognuno proviene, oltre che mostrare il percorso della trasmissione della vita, rileva un sovrappiù di significato se analizzato a partire dalla relazione intersoggettiva. Si tratta, infatti, di una trasmissione di valori, di storie, di eredità di beni spirituali, che è possibile riassumere nell'assegnazione di un nome proprio con cui quell'individuo è nominato<sup>162</sup>. Dunque, centrale è il rapporto della nomina, che oltre a mostrare la nascita di un lignaggio, rivela una dimensione di senso storica. Come afferma Ricœur:

In cambio di questa autorizzazione a darmi un nome, io sono autorizzato a continuare a mia volta la trasmissione, in nome di coloro che mi hanno fatto loro erede. Insomma, poiché

---

<sup>161</sup> Cfr. Op. cit., p. 216.

<sup>162</sup> Cfr. Op. cit., p. 218.

sono stato riconosciuto figlio o figlia, mi riconosco come tale e, a questo titolo, io sono questo inestimabile oggetto di trasmissione<sup>163</sup>.

Dunque, grazie a questo atto di riconoscimento del sé nell'altro è possibile comprendere come la genealogia familiare riveli, oltre ad una dimensione biologica, una dimensione di senso che fa sì che quell'individuo, nominato da un nome proprio e riconosciuto in e per esso, diventi a sua volta generatore di senso, sia rispetto a chi l'ha riconosciuto sia nei confronti di chi egli riconoscerà.

La nozione centrale di questo percorso è costituita dal rapporto di fusione emozionale e affermazione di sé che si costituisce all'interno della dialettica incontro-solitudine, tipico dei rapporti genitori-figli o negli amanti. Ne consegue che ogni forma di relazione primaria si struttura secondo i due poli dinamici della demarcazione del sé e della fusione emozionale. A questa forma di riconoscimento fa da contraltare la forma del disprezzo fisico e psicologico. La più grave ferita delle relazioni primarie è costituita dalla mancanza di approvazione. Ne consegue che la forma più crudele di disprezzo consiste nella negazione della fiducia nel sé del prossimo, nella mancato riconoscimento delle peculiarità dell'altro e della sua approvazione. La disapprovazione, infatti, va a colpire un ordine di aspettative molto complesso che può intaccare il corretto sviluppo del sé, in quanto ferisce al cuore la capacità che ogni individuo ha di costruire relazioni con gli altri, infatti "un individuo privato di approvazione è come se non esistesse"<sup>164</sup>. In tale senso il misconoscimento da parte dei genitori implica, oltre quanto detto precedentemente, l'estromissione del figlio dalla linea di trasmissione – culturale, valoriale, sociale – in cui ogni individuo per il fatto stesso di appartenere ad una *génia* si colloca.

Il secondo momento del percorso di riconoscimento è dato dal diritto, che in Honneth prende la forma specifica della stima sociale. In tale dimensione è possibile la

---

<sup>163</sup> *Ibidem*.

<sup>164</sup> Op. cit., p. 216.

comprensione del proprio io può avvenire solo se abbiamo presente gli obblighi normativi che dobbiamo rispettare di fronte agli altri. Dunque, qui il riconoscimento si sviluppa secondo un duplice versante: rispetto alla norma e rispetto agli altri. Nel primo caso il riconoscimento si struttura come riconoscimento della validità di una norma. Nel caso del rapporto con gli altri riconoscere significa “identificare ciascuna persona in quanto libera ed uguale ad ogni altra persona<sup>165</sup>”. Ne consegue che il riconoscimento così inteso permette la congiunzione tra la validità universale della norma e la singolarità irriducibile della persona. In questa dimensione si attua la dimensione della stima sociale, la quale permette un allargamento della sfera dei diritti riconosciuti alle persone, e nel medesimo tempo l’arricchimento delle capacità del singolo. Dunque, tale prassi, che è nel medesimo tempo politica, etica e educativa, permette di superare il concetto di non-persona cui risultano essere relegati i migranti. Si tratta, cioè, di educare attraverso esperienze formative a riconoscere nell’altro diverso da me il concetto di validità universale della norma morale.

Ricœur fa notare che se nell’età pre-moderna la lotta aveva per obiettivo i diritti civili, mentre in quella moderna essa si prefiggeva l’instaurazione dei diritti politici per tutti, nell’età contemporanea la lotta per il riconoscimento ha come scopo quello di estendere i diritti sociali il diritto sociale, ovvero l’eguale redistribuzione della ricchezza. Vi è, dunque, una lotta per aver riconosciuto un’uguale distribuzione di beni a monte di una uguale attribuzione di diritti. Il diniego di tale realtà, che si concretizza con l’umiliazione sociale, viene vissuta dal singolo come lesione del rispetto di sé, in quanto il sistema sembra non riconoscere al singolo la possibilità di discernere razionalmente e, conseguentemente, non poter partecipare alla distribuzione dei beni. Si tratta, cioè, di superare la semplice uguaglianza tra soggetti liberi per approdare ad una uguaglianza nella redistribuzione del reddito. Per realizzare ciò occorre educare alla responsabilità non solo rispetto alla norma, come da secoli si è abituati a fare, ma alla stima sociale di ogni individuo. Come spiega Ricœur: “la posta in gioco è il divenire del concetto di identità al punto di svolta tra l’intersoggettività vissuta e la sciabilità

---

<sup>165</sup> Op. cit., p. 223.

organizzata come sistema<sup>166</sup>”. In tale senso, è possibile rintracciare un “congegno pedagogico” nel cuore di tale riflessione. Il nucleo di tale discorso pedagogico si situa nel concetto di identità relazionale. Essa si costituisce, spiega il filosofo francese, tra la dimensione intersoggettiva originariamente vissuta e le forme di socializzazione. Si tratta, in altre parole, di educare a nuove forme di socializzazione in cui il singolo non rispetta l’altro in quanto imposizione di una norma ma in quanto egli sente come propria la dimensione dell’alterità. Ovvero, il prossimo deve essere sempre già riconosciuto come tale ancor prima di essere conosciuto. Per realizzare ciò risulta fondamentale una riflessione inerente all’educazione all’autonomia etica.

Ogni progetto educativo, al di là della sua collocazione storico culturale, ha sempre promosso un ideale etico di vita buona e compiuta. In altre parole, ogni proposta educativa ha sempre strutturato la propria azione pedagogica tenendo presente la necessità di individuare una dimensione etica capace di promuovere persone capaci di vivere in maniera sana e etica i rapporti intersoggettivi tipici della comunità di appartenenza. Ne consegue che una proposta di educazione non può mai essere scissa da un discorso più generale di educazione alla etica. Dunque, l’azione pedagogica deve avere sempre presente la formazione dell’uomo e del cittadino. Tale riflessione oggi, all’interno di un mondo globalizzato e multiculturale, ha una nuova e più importante valenza. Si tratta, infatti, di educare alla coesistenza pacifica, al rispetto intersoggettivo e al riconoscimento interculturale delle differenze. Questa esigenza nuova trova la propria ragion d’essere nella necessità storica e sociale di costruire comunità pacificate di individui provenienti da altre culture. Ciò comporta una riflessione circa il rapporto tra la propria appartenenza identitaria ad modelli etici e culturali storicamente situati. Pertanto, l’autonomia morale dell’individuo, autentico telos di qualsiasi proposta educativa, oggi come non mai deve poter formare individui segnati dal principio etico della reciprocità. Si tratta, dunque, di promuovere esperienze significative capaci di realizzare la formazione di individui capaci di trattare gli altri attribuendo loro

---

<sup>166</sup> Op. cit., p. 229.

un'analogia dignità valoriale al di là della propria appartenenza culturale e storica ad una cultura.

Alla luce di quanto fin qui espresso, risulta possibile individuare dei tratti distintivi di un'autentica filosofia dell'educazione implicita nel ricorso ricœuriano. Uno di tali portati è il concetto di alterità. Questa tematica all'interno delle opere di Ricœur risulta essere uno risvolto etico e ontologico a partire dal quale risulta possibile chiarire meglio definizione della struttura epistemologica del rapporto educativo. In altre parole, la dimensione interpersonale, tipica dell'atto educativo insieme alla dimensione autenticamente etico-formativa, possono essere comprese appieno solo se consideriamo la riflessione del filosofo francese circa la dialettica tra sé ed altro intesa come processualità in cui si dispiega la costruzione della propria ipseità.

Altro tema ricœuriano ascrivibile all'interno di una riflessione pedagogica è quello relativo alla problematicità del discorso normativo. Il filosofo francese spiega come l'esistenza eticamente orientata debba sempre sottoporsi al vaglio della norma morale per avere un grado di effettualità cogente. Ciò premette di problematizzare il concetto di progetto educativo che, all'interno di tale riflessione, assume la dimensione della ricerca di un senso. In altre parole, se educare altro non c'è che proporre un ideale di vita etico, tale ideale deve sempre situarsi all'interno di una prospettiva che delinei i contorni di una vita compiuta, buona e, nel medesimo tempo, deve potersi configurare come un discorso che possieda una sua obbligatorietà intrinseca, pena la sua non effettualità.

In altre parole risulta fondamentale che ogni azione formativa sia capace di sviluppare nel singolo sia la sua autonoma libertà che la responsabilità morale nei confronti degli altri. Ciò mette in luce la dimensione di ideale regolativo dell'etica all'interno di ogni prassi formativa. Il termine vita buona deve essere intesa per un verso come dimensione esistenziale globale del singolo, e per altro verso come dimensione etica complessiva del singolo. Dunque, diviene fondamentale un'educazione orientata alla scelta consapevole e critica del bene. Con quest'ultima affermazione s'intende una

prassi formativa che sviluppi l'orientamento intenzionale del singolo al bene con e per l'altro. Alla luce di ciò appare evidente come la categoria della sollecitudine risulti avere un ruolo fondamentale all'interno di tale prospettiva filosofico educativa. Tale dimensione risulta costituire un perno concettuale pedagogico fondamentale, in quanto, oltre a sviluppare la stima di sé, permette di costituire una coscienza etica intersoggettiva nell'educando. In altre parole, la sollecitudine permette di sviluppare non solo la capacità etica di condividere il bene con l'altro, ma anche di scegliere cosa sia il bene. Dunque, il disegno teorico presentato permette di comprendere come l'intenzione etica possa configurarsi nella sua precisazione pratica ed educativa come ragione solidale volta all'interpretazione benevola dell'altro<sup>167</sup>.

Alla luce di quanto fin qui espresso risulta possibile affermare che il percorso delineato da Ricœur mostra come ogni individuo necessiti, oltre che l'investimento affettivo e giuridico del riconoscimento, anche di una stima sociale che consenta loro di sentirsi rispettati e accettati all'interno del tessuto sociale di appartenenza. L'alter e l'ego possono stimarsi intersoggettivamente solo se si riconoscono vicendevolmente come portatori di valori che risultano fondamentali la comunità di riferimento, in quanto le capacità e i valori di ogni singolo vengono concepiti come capacità che possono contribuire alla trasformazione dei valori comunitari storicamente definiti. Pertanto, la stima sociale ha a che fare con le qualità che caratterizzano le persone nella loro singolarità, ed esige un medium sociale che esprima, in maniera intersoggettiva, tali qualità. Dal grado di stima sociale che ogni individuo ha è possibile desumere i valori e le finalità stesse dalla società in cui si vive e opera. Appare evidente che per non misconoscere la stima sociale di ogni individuo risulta fondamentale la capacità di comprensione dell'alterità che ogni ego possiede. Come spiega il nostro autore: “si tratta di una capacità che può essere paragonata alla capacità di imparare una lingua straniera al punto da percepire la propria lingua come una lingua tra le altre lingue<sup>168</sup>”. Per realizzare ciò occorre lavorare pedagogicamente sulla capacità di ospitalità, sulla

---

<sup>167</sup> Cfr. Malavasi P., *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*, La Scuola, Brescia 1998, p. 59.

<sup>168</sup> Ricœur P., *Percorsi del riconoscimento*, op. cit., p. 236.

comprensione della diversità, rimuovendo tutti quegli ostacoli che non rendono agevole l'incontro. In altre parole, occorre attivare congegni pedagogici capaci di superare le forme di narcisismo che, di fatto, costituiscono un limite ad ogni processo di mediazione con lo straniero.

L'analisi della stima di sé mette in evidenza la struttura del processo formativo dell'identità personale, la quale risulta costituirsi a livello intersoggettivo attraverso le diverse forme di riconoscimento. Non a caso nell'esperienza del riconoscimento dell'amore può maturare la fiducia in sé, nell'esperienza di riconoscimento giuridico può sorgere il rispetto di sé come persona, e nell'esperienza del riconoscimento sociale può venire alla luce la propria stima sociale. All'interno dell'economia di pensiero ricœuriano tutte queste esperienze intersoggettive concorrono alla realizzazione della vita buona. Alla luce di quanto detto, emerge come le forme di riconoscimento mettano in evidenza altrettante capacità di potere: potere di avere fiducia in se stessi, di rispettarsi, e di stimarsi.

È a partire da queste capacità, questi poteri soggettivi, che risulta possibile costituire il collante valoriale che tiene unita una comunità storica, in quanto tali capacità personali dispiegate in ambito intersoggettivo permettono di sviluppare la fiducia nell'altro, il rispetto verso questi, e la stima nei suoi confronti. Tali poteri non vanno intesi come forze autoreferenziali che mirano solo ed esclusivamente ad accrescere le potenzialità dell'ego, quanto piuttosto devono essere concepite come forze dinamiche capaci di costituire un mondo valoriale e sociale condiviso. In tale senso diviene centrale la concezione mutuale del riconoscimento: ogni domanda di riconoscimento non può eludere a sua volta l'offerta del riconoscimento. Tuttavia il riconoscimento pur potendo essere concepito come una forma di scambio non deve ma strutturarsi secondo una logica tipicamente commerciale. In tale senso Ricœur non ha intenzione di misconoscere il ruolo e l'importanza dei conflitti, egli non cade mai in facili irenismi, ma si propone di costituire un'etica degli stati di pace che, seppur non intendendo eliminare i conflitti, si propone di farli approdare a delle mediazioni



valoriali e simboliche che permettano di vivere in autentici stati di pace. In tale senso va letta la proposta etica, e pedagogica, del mutuo riconoscimento.

#### ***4.5 Prima conclusione pedagogica: educare al riconoscimento etico dell'altro attraverso la logica del dono***

L'alternativa alla lotta per il riconoscimento è cercata nei processi di mutuo riconoscimento pacificati, incentrati su mediazioni simboliche che esulano sia dai rapporti di mercato sia dai rapporti giuridici. La nostra cultura conosce tre forme di “stati di pace” che vanno sotto il nome di *filía* (Aristotele) *éros* (Platone) e *agápe* (nel senso biblico e post-biblico). Se il test per sondare l'esistenza di uno stato di pace è la fine del conflitto la giustizia non l'assicura, invece è in grado di assicurarlo l'*agápe*, in quanto essa si sottrae ad ogni forma di equivalenza. In altre parole, la proposta filosofica delineata dalla riflessione ricoeriana cerca di costituire ponte concettuale necessario tra l'*agápe*, con la sua logica dell'abbondanza – amate i vostri nemici – e la prosa della giustizia, governata dal principio d'equivalenza – fai agli altri ciò che vorresti fosse fatto a te. Il filosofo francese individua nella logica del dono tale dimensione costitutiva degli stati di pace. In via preliminare occorre separare le pratiche del dono tanto da quelle proprie della sfera economica quanto dal dono di tipo morale, ovvero dall'imperativo della compassione e della condivisione. Il dono di cui parla Ricœur, si colloca su un piano differente da quello dello scambio mercantile e dell'atto oblativo privato o istituzionale, in quanto esso è da intendersi come un operatore del pubblico riconoscimento.

Il nostro autore sposta l'attenzione dal dono alla relazione tra donatori: questa relazione è una forma di riconoscimento, sebbene di riconoscimento non riconosciuto tale. La cosa donata, infatti, diviene il pegno e il sostituto del riconoscimento. Essa viene a esprimere una forma di relazione che non è alternativa alla relazione di mercato,

anzi con essa è perfettamente compatibile, in quanto collocata su un livello diverso. Il dono cerimoniale non può essere anonimo, privato, come la beneficenza, in quanto se non fosse un'attività pubblica esso mancherebbe il suo obiettivo, che è proprio di produrre un reciproco riconoscimento. Pertanto, il dono cerimoniale ha come caratteristica che vi sia una piena conoscenza di chi dona, chi è il destinatario del dono, di cosa si dona, in quale circostanza e occasione. Il nostro autore spiega che un'educazione alla responsabilità e al riconoscimento deve presupporre una relazione di scambio che non rientri del tutto nella tipologia dello scambio di merci, ovvero nel puro e semplice commerciare<sup>169</sup>. Ricœur è conscio di come lo scambio di doni “senza prezzo” sia una dimensione profondamente minoritaria nel nostro mondo, tuttavia è possibile individuare nella dignità morale e nella integrità del corpo umano, esempi di beni che possono essere scambiati senza un prezzo pur possedendo un elevato valore.

Occorre precisare che il registro del dono non è esente da problemi e conflitti, tuttavia il filosofo francese pone l'accento più che sul dovere di ricambiare il dono sul significato del dono in sé, sul perché donare. E' in questo senso che il dono andrebbe visto nell'ottica dell'*agape*, del dono senza attese di ritorno: piuttosto che di obbligazione a rendere, bisogna parlare, sotto il segno dell'*agápe*, di risposta a un appello sollevato dalla generosità iniziale. L'obbligo del contraccambiare, insito nella struttura della donazione, non deve essere letto come una forma di risarcimento del debito, quanto piuttosto come una forma di sfida sociale. Il dono di cui parla il nostro autore non è né di ordine economico né morale o giuridico, e non è neppure un'azione filantropica, esso appartiene ad un'altra sfera, quello della generosità senza prezzo, la generosità caritatevole.

Pertanto, all'interno della logica del dono centrale non è il donare in sé, quanto mettere in moto e continuare un processo di reciproco riconoscersi tra i soggetti interessati attraverso lo scambio di cortesie o beni. In altre parole, si tratta di realizzare un processo dialettico capace di costruire un legame che permetta un mutuo e reciproco

---

<sup>169</sup> Cfr., Ricœur P., *Percorsi del riconoscimento*, op. cit., p. 263.

riconoscersi come entità degne di stima. È in virtù di ciò che si produce o rafforza il legame sociale, in quanto la finalità del dono non è né l'oggetto donato né il gesto, bensì è la creazione, attraverso l'attività dono-contro dono, di un'alleanza. La sfida sociale del dono consiste nel tentativo di avvicinare le parti che prima potevano apparire anche molto distanti. Si tratta, cioè, di mettere in moto un processo che superi la distanza tra i soggetti. Si tratta, dunque, di un processo segnato da una forma particolare di generosità ablativa che permette costruire, all'interno della lotta per il riconoscimento, stati di autentica pace. Come spiega lo stesso Ricœur:

Considerata a grandi linee, la dinamica che io posso incominciare a chiamare un percorso, ossia il passaggio dal riconoscimento-identificazione, in cui il soggetto di pensiero aspira effettivamente al dominio del senso, al mutuo riconoscimento, in cui il soggetto si pone sotto la tutela di una relazione di reciprocità, passando attraverso il riconoscimento del sé nella varietà delle capacità che modulano la sua facoltà di agire<sup>170</sup>.

Correlativamente occorre porre una particolare attenzione sul momento del ricevere, sul modo in cui si riceve, sullo spirito con cui si accettano doni, sul fatto se chi riceve provi o no riconoscenza. Ricœur spiega che tale generosità oblativa, tipica dell'agape, applicata ai rapporti di riconoscimento, inteso come dono, permette di costruire rapporti intersoggettivi in seno alla società non segnati da una logica economicistica, in quanto si tratta di rispondere ad una domanda, ad un appello. In tale senso si può e si deve parlare di educazione alla responsabilità. Il contro dono, pertanto, diviene qualcosa di completamente diverso in quanto si situa all'interno della concezione dello scambio senza prezzo in quanto generosità ablativa. Inoltre, il momento del ricevere diviene fondamentale, in quanto è nella ricezione che risulta possibile concepire il riconoscimento come gratitudine, come riconoscenza. Dunque, l'obbligatorietà del contro-dono permette di superare la dimensione unilaterale

---

<sup>170</sup> Op. cit. p. 276

dell'agape, e nel medesimo tempo autorizza a concepire il riconoscimento secondo la dimensione della mutualità in quanto l'atto del riconoscere è sempre legato alla dimensione di gratitudine, intesa come risposta etica ad un desiderio etico ed esistenziale ad essere riconosciuti ed accettati. In tale senso deve essere superata anche la dimensione dell'equivalenza, in quanto il contenuto del dono-riconoscimento non è un bene in sé, non è qualcosa che risponde alla logica economica, in quanto ciò che si dona all'interno del processo di mutuo riconoscimento è sempre il proprio sé. Dunque, “essere riconosciuti, se mai questo avviene, sarebbe per ciascuno ricevere la piena assicurazione della propria identità grazie al riconoscimento, da parte di altri, del proprio dominio di capacità<sup>171</sup>”.

In ultima istanza Ricoeur sottolinea che è il carattere cerimoniale del dono, che è teso a rilevarne la natura festiva, spesso oggi nascosta dalla pressione moralizzante al “dovere di donare”, che permette di realizzare un autentico mutuo riconoscimento. Una pressione moralizzante, anche necessaria, ma allontana dal significato festivo del dono, che si avvicina a gesti quali il perdono; a gesti, ad esempio come quello del cancelliere Brandt che a Varsavia s'inginocchia ai piedi del monumento alle vittime della Shoa, gesti che non creano istituzioni, ma che, secondo Ricoeur, aprono uno squarcio sui limiti della giustizia come equivalenza. Il dono, come il perdono, è un momento di pacificazione, di sospensione della lotta, una lotta probabilmente interminabile, ma la cui motivazione morale rimane grazie ad essi riconoscibile: realtà come il dono e il perdono ci ricordano, infatti, che la lotta per il riconoscimento non è condotta in nome della fame di potere, o del fascino della violenza<sup>172</sup>.

---

<sup>171</sup> Op. cit., p. 278.

<sup>172</sup> Cfr. op. cit., p. 355.

## Capitolo Quinto – Secondo percorso: l'identità relazionale

### *5.1 La sfida dell'altro nella prospettiva di pensiero di Ricœur*

Il primo percorso precedentemente presentato ha mostrato la necessità del riconoscimento non solo in quanto esso rappresenta un desiderio esistenziale del singolo, ma in quanto questo sia una necessità etica, ontologica e pedagogica. Tuttavia l'attività del riconoscere non è né scontata né automatica, infatti assistiamo quotidianamente al perpetuarsi di pratiche che, misconoscendo la peculiarità dell'altro da me, producono una vera e propria reificazione della dimensione personale. Dunque, una delle prime costatazioni, che potremmo chiamare prime conclusioni etico-pedagogiche, del pensiero ricoeriano sono inerenti all'attività del riconoscere: sembrerebbe che tale atto possa avvenire solo in virtù di un corretto abito etico che veda nell'altro la contropartita fondante di ciò che io sono, della mia identità. Per tale motivo, credo, che occorra costituire delle pratiche pedagogiche che facendo proprie le acquisizioni proposte da Ricœur propongano esperienze significative capaci di far sviluppare la capacità etica del donare senza prezzo.

Ricœur ha mostrato che la modalità gnoseologica del riconoscimento, con la sua logica identificante, non riesce a dare conto delle modalità etiche connesse ai processi di riconoscimento intersoggettivo, in quanto la modalità gnoseologica tende a focalizzarsi sulla dimensione della medesimezza dell'io negando, di fatto, la dimensione dell'*ipseità*. L'altro costituisce una tematica centrale di numerosi scritti ricoeuriani. L'innesto della riflessione ermeneutica sulla fenomenologia ha permesso al filosofo francese di ripensare il problema dell'altro in chiave del tutto nuova evitando di cadere nell'errore dell'idealismo e nel soggettivismo narcisista, tipico di alcune "eresie" fenomenologiche nel Novecento. La prospettiva etica delineata dal pensatore francese

non prevede l'esistenza di un soggetto-*idem*, chiuso nella propria narcisistica auto posizione, bensì un soggetto-*ipse*, un soggetto, cioè, che guarda a sé attraverso l'altro. Occorre precisare che tale prospettiva non è esente da contraddizioni e rischi che spesso si traducono in conflitti. Nell'economia del pensiero ricoeriano risulta fondamentale la distinzione tra io e sé. All'io fanno capo quelle riflessioni filosofiche soggettivistiche che affermano che il senso dell'io e del mondo si trovi sempre all'interno dell'ego stesso. Al sé, invece, fanno riferimento quelle riflessioni filosofiche che affermano che il senso ultimo del singolo e del mondo può essere colto solo indirettamente. In altre parole il soggetto può cogliere il senso solo in virtù della mediazione del suo altro riconosciuto come tale. Inoltre, a livello grammaticale il pronome "io" ha una valenza semantica che tende a sottolineare l'azione, la presenza, la volontà, di una ben determinata persona escludendo tutte le altre. Il sé, differentemente, è un pronome riflessivo onnipersonale. In altre parole, se l'io equivale ad un medesimo auto fondante, il sé implica un movimento riflessivo. Alla luce di quanto detto, la differenza tra questi due pronomi risiede in un diverso paradigma filosofico: l'io rinvia ad una filosofia dell'immediato, propria di una soggettività che si struttura come trasparente e padrone del senso; differentemente il sé si struttura secondo una riflessione filosofica riflessiva, secondo la quale la comprensione del senso avviene solo in virtù di un processo lungo di interpretazione dei segni e della cultura. Dunque, fra dire "io" e "sé" vi è una considerevole differenza. Il "sé" è un pronome riflessivo che si oppone all'ego chiuso in se stesso. L'"io", invece, equivale ad un medesimo, in quanto designa ogni volta soltanto una persona ad esclusione di ogni altra.

Questa differenza ne richiama un'altra, quella esistente tra una filosofia dell'immediato, quella di un soggetto trasparente a se stesso e padrone del senso, ed una riflessiva, in cui il soggetto può conoscersi solo parzialmente e per profili. Il soggetto *ipse* appartiene a quest'ultima categoria, e comprende se stesso sempre indirettamente con e attraverso l'altro. Tuttavia per realizzare ciò occorre che il soggetto sia capace di realizzare un vero e autentico spossessamento di sé. Ciò implica che un'autentica apertura all'altro necessiti di una progressiva rinuncia alla potenza dell'ego, al suo

narcisismo autofondante. La prospettiva di pensiero ricoeuriana, di matrice fenomenologica-ermeneutica, ha una immediata incidenza sulla sfera etico esistenziale, in quanto si tratta di un percorso che ha come fine la riappropriazione di se stessi, del proprio desiderio di esistere e del proprio sforzo di essere. Tuttavia occorre precisare che tale fine non può e non deve mai disgiungersi dal rapporto con l'altro. Non a caso Ricœur in *Sé come un altro* spiega che l'orizzonte etico in cui si situano le azioni del singolo è quello della "vita buona con e per l'altro all'interno di istituzioni giuste"<sup>173</sup>. Dunque, la realizzazione etica del singolo non si pone sul piano individuale ma sempre in un contesto intersoggettivo. Infatti, l'altro costituisce per il sé una sfida in quanto rappresenta un momento dialettico di crescita. Il riconoscimento e il misconoscimento sono momenti dialettici di un processo che l'uomo conduce dentro e fuori di sé. Il processo etico descritto dal filosofo francese è duplice: oltre al superamento della concezione narcisistica dell'io risulta necessario un processo di riappropriazione del proprio sé. Questo secondo momento risulta possibile solo se l'ego riconosce l'altro da sé e si lascia istruire da esso.

Ricœur, mettendo in questione la centralità dell'io, apre la strada ad una riflessione che tende a spossessare l'ego dal suo ruolo di entità auto fondante. Tale atto di spossessamento del sé implica necessariamente un'apertura radicale verso l'altro, e ciò si configura come una lotta contro la tendenza narcisistica dell'io. Pertanto, l'altro non è né un prodotto psicologico dell'io né un suo doppione, ma rimane un'entità irriducibilmente diversa. Tuttavia occorre precisare che tale lavoro non deve comportare una sorta di mortificazione del sé, una sua frantumazione o un suo misconoscimento. Non a caso, all'operazione di spossessamento deve seguire, necessariamente, un movimento di riappropriazione del sé da realizzare attraverso il confronto, a volte doloroso, con l'altro. In altre parole, il soggetto può riappropriarsi di sé solamente riconoscendo e lasciandosi riconoscere. Il sé, così delineato, è quello proprio di un singolo che si comprende come entità agente e sofferente, come capace e, contemporaneamente, come passivo rispetto all'alterità. Riconoscersi risulta

---

<sup>173</sup> Ricœur P., *Sé come un altro* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 1999, p. 266.

fondamentale per la crescita personale dell'uomo, in quale, senza conoscere le sue capacità non sarà mai in grado di comprendere come e cosa potrà fare nel mondo. Ebbene, il sé rappresenta, all'interno del pensiero ricoeuriano, una meta, in quanto il soggetto inteso come identità *ipse* non deve essere considerato alla stregua di una sostanza, quanto piuttosto come una attività che si fa e si disfa in continuazione. In altre parole, proprio in virtù dell'identità *ipse* l'uomo può divenire quello che vuole essere, cioè che si è capaci di essere. A ciò corrisponde una concezione dell'uomo come entità capace di prendere possesso di se stesso e di realizzare la propria vita buona con e per l'altro.

In *Sé come un altro* viene presentato un itinerario che vede il sé condurre al suo altro per poi far ritorno al sé non più come un *idem* ma come *ipse*, cioè come un sé che ha preso consapevolezza di se stesso attraverso il rapporto mediato con il suo altro. Il termine "come" del titolo *Sé come un altro* non indica una forma di comparazione, cioè come un sé stesso somigliante ad un altro, ma come un'implicanza, ovvero sé in quanto altro. Non a caso, nella riflessione filosofica di Ricœur il percorso riguardante il riconoscimento di sé procede in intima relazione con la tematica del rapporto con l'altro. In altre parole il riconoscimento di sé non può mai essere scisso dal mutuo riconoscimento di sé e dell'altro, in tale senso si tratta di render conto "del lavoro dell'alterità nel cuore dell'*ipseità*<sup>174</sup>".

Per quanto concerne la relazione tra il sé e l'altro Ricœur indica il mutuo riconoscimento come la via maestra del rapporto intersoggettivo. Ciò risulta possibile solo se si accetta di superare l'originaria dissimmetria tra l'ego e l'alter. A tale proposito risulta esplicativa la rilettura delle *Meditazioni cartesiane* di Edmund Husserl. La grandezza della fenomenologia sta nel tentativo di render conto dell'originalità dell'esperienza dell'altro in quanto esperienza di un altro io che non sono io. In altre parole, il tentativo delle *Meditazioni cartesiane*, in particolare la Quinta, è quello di costituire l'altro a partire dall'io e costituirlo come altro. Per superare il rischio del

---

<sup>174</sup> Op. cit., p. 432.



solipsismo Husserl spiega che la modalità con cui “incontriamo” l’altro è l’appercezione analogica, che non deve essere considerata come una semplice analogia in quanto essa consiste in una trasposizione pre-intellettuale che rinvia ad un rapporto di analogia esistenziale tra me e l’altro. Il sostegno concettuale di tale affermazione è la nozione di accoppiamento, ovvero: gli stati d’amicizia, le esperienze sessuali, le pure e semplici conversazioni. In tutti questi casi l’altro non è un puro sconosciuto che invade la mia dimensione privata, in quanto egli “compare” insieme a me. Tuttavia Ricœur spiega che il limite di tale impalcatura concettuale è l’idea che l’altro sia sempre supposto come analogo a me in quanto prodotto di una mia rappresentazione.

Il nostro autore propone un’interessante analisi delle *Meditazioni cartesiane*. Il filosofo francese, diversamente dal maestro Husserl, afferma che la comprensione dell’altro, la sua costituzione come alterità a partire da me, non può darsi se non a partire dalla rottura con la “dittatura della rappresentazione”. In altre parole, la critica che il filosofo francese pone al padre della fenomenologia riguarda il ruolo della rappresentazione nella costruzione dell’esperienza dell’altro da sé: l’altro non è un oggetto tra gli oggetti, e la sua essenza non può essere colta in virtù di un processo di costruzione eidetica. La soluzione al problema della intersoggettività deve essere rintracciata all’interno di una fenomenologia della volontà che coordini il tema del rispetto kantiano con quello dell’empatia.

Pertanto, al fine di evitare tale *empasse* Ricœur propone di “innestare” la riflessione fenomenologica su quella ermeneutica. In altre parole, Ricœur spiega che il soggetto può cogliersi come “io sono” a partire da una riflessione ermeneutica che coinvolga l’alterità e i segni storici di quest’ultima, ovvero i simboli storici, la cultura, il mondo valoriale di riferimento. In tale senso diviene fondamentale la riflessione inerente al linguaggio che, all’interno della riflessione ricoeuriana, assume la dimensione del luogo tipico dell’incontro con l’alterità. In altre parole, il linguaggio, oltre che *Lebensform* per eccellenza, diviene il luogo in cui l’io incontra necessariamente il tu in quanto ogni discorso, scritto o orale, oltre che comportare un’apertura al mondo, risulta sempre essere rivolto ad un altro che non sono io. Si tratta,

cioè, di individuare l'evidenza autentica dell'esperienza dell'alter ego. Differentemente da Husserl Ricœur afferma che la costituzione dell'altro come realtà personale risulta possibile solo se si passa da una dimensione eidetica ad una etica. In altre parole, la realtà dell'altro è data nel rispetto della sua personalità morale, nel suo essere fine e non mezzo. Risulta evidente il richiamo all'etica kantiana, la quale afferma che il rispetto non è un sentimento empirico, quanto piuttosto un sentimento pratico che pone un limite alla facoltà di agire di ognuno poiché riconosce nell'umanità un fine e una dignità. Il rispetto permette di comprendere il senso profondo dell'empatia. Questa non deve essere confusa con il mero contagio psichico o come fusione emotiva, essa, invece, deve strutturarsi come capacità di co-significazione dei vissuti altrui. Dunque, l'empatia e il rispetto permettono di accedere ad una sorta di compassione attiva dei vissuti. In tale senso il tema hegeliano della lotta non deve essere inteso come manifestazione originaria della dimensione intersoggettiva, quanto piuttosto come "drammatizzazione passionale della rivelazione dell'alterità istituita dal rispetto<sup>175</sup>". Non si tratta, dunque, di misconoscere il ruolo e il senso della lotta ma di inserire in essa il tema del rispetto.

Il filosofo francese mostra, pertanto, che l'uomo può divenire un sé solo riconoscendo l'alterità che lo costituisce. L'altro rappresenta per il sé il suo limite, il suo oggetto limitante, in una parola il suo non-potere. Come ha spiegato la psicanalisi, il bambino risulta essere portato per sua natura all'onnipotenza e a subordinare gli altri ai suoi desideri; il fanciullo, cioè non accetta la realtà così com'è, egli non riesce a limitare i suoi desideri, non comprende la differenza tra ciò che è in suo potere e ciò che non lo è. Se i desideri non vengono soddisfatti egli può divenire furioso e, nel caso specifico dell'infante, scagliarsi contro la madre che egli considera un oggetto da possedere. Nello sviluppo normale del fanciullo tale atteggiamento cambia lentamente sino alla maturazione della consapevolezza e dell'accettazione della realtà. Tale digressione può aiutare a comprendere come spesso i rapporti tra il sé e l'altro risultino, come nel caso esposto, rapporti di reificazione e misconoscimento. All'interno del processo di

---

<sup>175</sup> Jervolino D., *Il cogito e l'ermeneutica. La questione del soggetto in Ricœur*, Marietti, Brescia 1993, p. 41.

riconoscimento il sé prende consapevolezza di come l'altro limiti i propri desideri, di come questo non sia in suo potere come un oggetto. Prendendo atto di ciò il sé risulta essere in grado di superare il proprio narcisismo che lo spinge a subordinare l'altro ai suoi desideri.

Ricœur spiega che è la sollecitudine che spinge il sé ad aprirsi all'altro. Con tale affermazione Ricœur intende mostrare come vi sia un rapporto tra apertura verso l'altro e stima di sé. Infatti, il movimento di sollecitudine chiarisce la stima di sé nella misura in cui quest'ultima lascia spazio all'altro da sé, cioè alla valutazione e al giudizio dell'altro che reputa una persona degna di stima. Occorre precisare che la stima di sé di cui parla il filosofo francese non deve essere confusa con un egoistico attaccamento al proprio io medesimezza, non deve intendersi come una potenza da usare sugli altri, ma il suo esatto opposto. Ricœur spiega che la stima risulta essere intimamente legata alla dimensione dell'io posso, ovvero alle capacità etiche del singolo di saper valutare e discernere le proprie azioni. In altre parole, stimare l'altro come me stesso significa ammettere che anche quest'ultimo è capace, come me, di agire per decisioni, valutare gli scopi, e scegliere eticamente.

I processi di riconoscimento non devono situarsi solamente nel rapporto interpersonale, ma devono potersi posizionare anche all'interno delle istituzioni. Con questo termine si devono intendere tutte le strutture del vivere insieme tipiche di una comunità storica, ovvero i suoi costumi comuni, i comportamenti, le scelte dettate dal senso comune<sup>176</sup>. L'altro che mi sta di fronte, all'interno delle istituzioni, diviene il "ciascuno" senza volto. Dunque, attraverso il passaggio dal tu personale al ciascuno impersonale risulta possibile comprendere il passaggio dall'etica alla politica. Grazie alle istituzioni posso entrare in relazione con altre persone, con gli altri tu, senza avere con queste rapporti personali. In altre parole, le istituzioni, attraverso la ripartizione dei ruoli, delle risorse, dei diritti e dei doveri all'interno della società, permettono di abbattere il muro che divide i singoli io assicurando, così, la coesione sociale. Tuttavia,

---

<sup>176</sup> Cfr., Ricœur P., *Sé come un altro*, op. cit., pp. 290-1.

compito fondamentale delle istituzioni è quello di rendere uguali i membri, cioè ridistribuire in maniera uguale le risorse sociali ai singoli individui della comunità. Nondimeno, il male risulta essere presente all'interno dei rapporti sociali intersoggettivi. Esso si configura come una sorta di violenza nei confronti dell'altro, come un potere da esercitare sull'altro per piegarlo ai propri voleri. È in tale dimensione che la sollecitudine oltre alla struttura teleologica deve potersi strutturare anche secondo la dimensione coercitiva della norma morale: deve assumere la struttura della negazione della violenza e dell'interdizione, come nel "Non uccidere"!

## ***5.2 Fenomenologia ed etica della seconda persona***

La lettura del soggetto proposta da Ricœur si contrappone ad una visione "classica" dello statuto della soggettività, intesa come affermazione dell'io sono, per proporre una rivisitazione che mette in luce tutte le sue problematichità e i suoi aspetti complessi e per nulla lineari. Il filosofo francese spiega che il soggetto non è da intendersi come un'entità che possieda un'autotrasparenza assoluta, anzi tutto il contrario, e propone, in opposizione alle definizioni sostanzialistiche dell'io, una struttura dell'ego colta nello sforzo di esistere. Ne consegue che la strada percorsa dal nostro autore non si configura come una filosofia della coscienza, in quanto quest'ultima non è un'entità data una volta per tutte, essa è piuttosto un compito, problematico ed infinito. Ne consegue che la riflessione filosofica ha come compito quello di cogliere l'ego nel suo sforzo per esistere, nel suo desiderio d'essere, che non deve essere inteso come una mancanza d'essere ma come autentico sforzo esistenziale di un ego. Dunque, il soggetto non potrà che comprendersi e formarsi in via indiretta, ovvero attraverso i segni e le parole, contingenti e a volte ambigue, che la dimensione intersoggettiva gli fornisce.

La questione della soggettività viene affrontata nell'opera *Sé come un altro*. Il pronome *sé* implica il primato della mediazione riflessiva sulla posizione immediata del soggetto. Ricœur mostra come tale pronome, all'interno del contesto filosofico, si strutturi come pronome riflessivo onnipersonale. Successivamente l'autore mostra come l'*ipseité*, a differenza della *mêmeté*, non comporta l'affermazione di un nucleo immodificabile della personalità, quanto piuttosto rileva come la forma dell'identità somigli molto a quella di una promessa<sup>177</sup>. Ovvero, l'identità stessa si struttura all'interno della dialettica tra perseveranza del carattere e nel tener fede ad una promessa. La ricerca inerente all'*ipseità* condotta da Ricœur si caratterizza per non privilegiare il soggetto come entità autoponentesi e autofondantesi, ma cerca di individuare i tratti costitutivi dell'identità stessa a partire da un confronto serrato con l'altro. Dunque, è nello spazio del discorso aperto dalla domanda "chi?" che si struttura la ricerca ricoeuriana. Tale domanda risponde all'esigenza di comprendere chi sia il soggetto che parla e che si autodefinisce come locutore, che agisce all'interno di una logica etica relazionale, e che si racconta. Tuttavia tale polisemia dell'interrogazione si struttura attorno ad una precisa unità tematica: l'ermeneutica del *sé*, che all'interno del percorso proposto dal filosofo francese si configura come una vera e propria filosofia pratica. Occorre precisare che tale ermeneutica del *sé* non si conclude con una parola ultima e definitiva, in quanto la questione del soggetto rimane perennemente aperta. Alla domanda "chi sono?" non si finisce mai di rispondere, tanto più che la domanda inerente all'identità posta da Ricœur risulta essere formulata in una dimensione dialogica che necessita sempre dell'incontro e dello scambio perenne con l'altro.

Al fine di realizzare questa comprensione il nostro autore propone una forma particolare di *epoché*, la quale assume i contorni di una vera e propria strategia di spossessamento e decentramento dell'io. Non a caso Jervolino afferma che tale forma di *epoché*:

---

<sup>177</sup> Cfr., Jervolino, *Introduzione a Ricœur*, Morcelliana, Brescia 2003, p. 67.

Mira ad una comprensione più profonda, ad una riappropriazione del senso di ciò da cui si prende distanza. Si tratta di uno stile e di un vero ethos filosofico<sup>178</sup>.

Ricœur mostra come la dimensione volitiva, desiderante, offre una dimensione di intelligibilità per comprendere sia la dimensione volontaria che involontaria dell'agire umano. Dunque, il nesso tra queste due dimensioni risulta essere il luogo ove situare una riflessione capace di cogliere la struttura stessa della soggettività all'opera. Di conseguenza, il soggetto delineato dal nostro autore ha una dimensione tensionale, conflittuale, in quanto per comprendersi il soggetto stesso deve uscire fuori di sé, aprirsi all'altro, alla sua irriducibile alterità, fuggire dalla tentazione di chiudersi in se stesso in virtù di una sterile autosufficienza. Ne consegue che il sentire non è, dunque, puramente soggettivo, in quanto esso è da sempre legato con il mondo, collegato ad una dimensione oggettiva, a partire dalla quale inizia il processo di co-significazione dell'uomo e del mondo. Infatti, nel sentimento coincidono, all'interno del medesimo vissuto, un'intenzione ed un'affezione. Pertanto, la funzione fondamentale del sentimento è quella collegare le cose, gli esseri, all'essere, di unire l'intenzionalità alle cose superando la dualità soggetto-oggetto attraverso la funzione della interiorizzazione dell'io con il mondo. In questo senso è possibile affermare che la struttura del soggetto ricoeriano risulta essere particolare in quanto il soggetto qui descritto deve, in un certo qual modo, perdersi per ritrovarsi, uscire fuori di sé, aprirsi all'altro.

Ricœur intende mostrare come l'apparire dell'altro debba essere fondato in una posizione d'essere che eccede ogni metodo descrittivo e che investe, piuttosto, la dimensione pratica della coscienza. L'altro non è solo colui il quale osserva le stesse cose che osservo io, ma è anche colui il quale abita il mondo come lo abito io, che lavora alle stesse opere e modifica, come me, la realtà. Dunque, l'altro si rivela nella sua presenza al mondo e lo fa con un carico di senso che m'investe. Com'è stato precedentemente mostrato, il tentativo husserliano è quello di dimostrare che l'altro è

---

<sup>178</sup> Jervolino D., *Un altro Cogito?*, in A.A.V.V., *L'io dell'altro. Confronto con Paul Ricœur*, Marietti, Brescia 1993, p. 58.

un senso che si costruisce nella sfera di appartenenza, ovvero in ciò che mi è più proprio. Tuttavia, Husserl mostra come se da un lato la costituzione dell'altro inizi dalla dimensione privata, per altro verso egli sottolinea la dimensione di estraneità dell'altro rispetto alla dimensione del proprio. In altre parole la fenomenologia mostra come l'altro sia un'unità di modi di apparizione che trasgredisce la sfera propria dell'esperienza facendo sorgere, ai bordi di ogni esperienza vissuta personale, un surplus di presenza: l'altro, l'estraneo. Pertanto, la riflessione husserliana risulta essere animata da una duplice intenzione: da un lato rispettare l'alterità dell'altro, e dall'altro lato la preoccupazione di fondare la sua presenza all'interno della sfera del "proprio" della coscienza. Tale duplice dimensione trova il suo punto d'equilibrio nell'idea di una presa analogante dell'altro: l'accoppiamento. Ebbene, il corpo dell'altro è di fronte a me e rivela il suo vissuto e, nel medesimo tempo, non è possibile parlare dell'altro come una cosa mia. Il nerbo dell'argomentazione consiste nel legame analogico che lega il suo corpo al mio, il suo corpo vissuto al mio. La concordanza del comportamento dell'altro non si realizza in virtù di un riempimento intenzionale in quanto il contenuto di verità della presenza dell'altro è dato dal suo comportamento. Allora, è nella dimensione dello psichico, intesa come comportamento, che risulta possibile quella che il filosofo tedesco chiama appaiamento. Occorre precisare che con questo termine Husserl non intende una fusione totale dei vissuti personali, in quanto il contenuto percettivo personale è e rimane una realtà privata inaccessibile all'estraneo.

Nel caso specifico Ricœur propone di "innestare" sulla riflessione fenomenologica il tema del rispetto kantiano. In via preliminare occorre affermare che Kant non ha mai proposto una fenomenologia della seconda persona in modo esplicito, tuttavia la scommessa ricœuriana risiede nel tentativo di mostrare come nella *Critica della ragion pratica* il ruolo etico dell'altro sia uno dei cardini dell'imperativo categorico<sup>179</sup>. Infatti, in Kant l'altro da me funge da limite alle mie azioni, egli mi ricorda come l'altro da me non possa essere trattato come un oggetto a mia disposizione. Come afferma Ricœur:

---

<sup>179</sup> Cfr., Ricœur P., *A l'école de la phénoménologie*, Vrin, Parigi 2004<sup>3</sup>, p. 22.

La realtà dell'altro viene attestata in una riflessione sul limite, non il limite subito come una situazione che mi riguarda, ma voluto come il mezzo per dare valore all'io empirico. Questo atto di autolimitazione giustificante – questa posizione volontaria di finitezza – può essere chiamata indifferentemente dovere o riconoscimento dell'altro.<sup>180</sup>

Non a caso la limitazione del mio volere può realizzarsi solo a patto di riconoscere all'altro il suo diritto ad esistere. Dunque, obbligo ed esistenza risultano essere due posizioni intimamente correlate. Di conseguenza, l'altro risulta essere un centro di obblighi per me e, contemporaneamente, l'obbligo è una sintesi di comportamenti da attuare nei confronti dell'altro. Ne consegue che la posizione dell'io nei confronti dell'altro non può essere eticamente neutra. Per tali motivi, è nell'analisi del rispetto che è contenuta una sorta di “fenomenologia kantiana della seconda persona”. In tale senso, l'esistenza in sé dell'altro è posta con il suo valore assoluto ed è immediatamente diversa da quella della cose, poiché quest'ultime possono costituirsi come oggetti del mio desiderio mentre le persone non appartengono al mio volere. Inoltre, l'analisi del rispetto permette di evitare la tendenza romantica della fusione indistinta con l'altro: il rispetto “scava” una distanza fenomenologica mettendo l'altro al riparo dai miei sconfinamenti. In virtù del rispetto io posso riconoscere e condividere la gioia o il dolore altrui senza correre il rischio di considerarli come miei. Alla luce di quanto detto, credo sia possibile affermare che il rispetto giustifichi l'empatia in quanto elimina, in primo luogo, il suo equivoco (la fusione indistinta), ed in secondo luogo permette la costituzione di una riflessione etica intersoggettiva. Non a caso Ricœur afferma che “l'empatia è sulla via che porta dalle relazioni anonime alle relazioni personali<sup>181</sup>”.

Alla luce di quanto fin qui espresso, credo che si possa affermare che lo sforzo maggiore della riflessione ricoeuriana sia stata quello di mostrare una possibile interpretazione dell'uomo capace, il quale si comprende e si scopre a partire dall'esegesi

---

<sup>180</sup> Op. cit., p. 25.

<sup>181</sup> Op. cit., p. 35.



della sua vita, a partire dai segni culturali a cui appartiene e che produce con la sua esistenza<sup>182</sup>. Tuttavia occorre precisare che per Ricœur il senso profondo dell'esistenza non si coglie solo in virtù di un'archeologia del passato del soggetto in quanto il senso stesso si colloca anche nel futuro, nella capacità teleologica dell'individuo di progettare la propria esistenza per e con gli altri. In altre parole, secondo il filosofo francese la coscienza raggiunge il suo senso solo alla fine di un lungo cammino procedendo per successivi riconoscimenti e superamenti del proprio sé e di quello degli altri. Non a caso la modalità con cui entro in contatto con l'altro è del tutto particolare in quanto si sottrae ad ogni tentativo oggettivante. La comprensione dell'altro si struttura a partire da una analogia esistenziale che supera qualsiasi tentativo di conoscenza oggettiva. Esempio di ciò è il volto e lo sguardo dell'altro. Queste due realtà risultano essere portatrici di una prospettiva di una di senso che devo riconoscere ed interpretare per comprendere la dimensione dell'alterità dell'altro da me. Si tratta, cioè, di fornire una chiave interpretativa per comprendere la problematicità dell'affermazione: "che cosa sono io?". Il soggetto in questione, che si riconosce apoditticamente come io sono, è un'entità che desidera essere, che si sforza di esistere e che ha di fronte un "tu" e che può ritrovare se stesso solo a patto di perdersi nel "noi".

Da ciò ne consegue che il concetto di persona non può costituirsi se non nell'incontro fecondo con l'altro. In tale senso, il concetto di rapporto interpersonale deve essere declinato in un duplice livello: quello delle interazioni personali e quello delle relazioni istituzionali. Come spiega il filosofo francese, la seconda persona, il tu, non potrebbe essere una persona se io non potessi sospettare che, rivolgendosi a me, essa si sa capace di designare se stessa come colei che si rivolge a me. In altre parole, il rapporto interpersonale si disloca in una duplice dimensione dialettica che vede per un verso la costante della dimensione della chiamata in corresponsabilità nei confronti dell'altro, e per altro verso mi impone di rispondere a tale chiamata. È nella reciprocità, dunque, e non nella mera somiglianza che si costituisce il riconoscimento tra me l'altro da me. Questa dimensione non si risolve solo ed esclusivamente nella dimensione

---

<sup>182</sup> Cfr. Ricœur P., *Il conflitto dell'interpretazione* (trad. dal francese), pp 17-27.

privata del rapporto personale con l'altro ma anche, e soprattutto, nella dimensione del riconoscimento dei diritti della persona sociale che potremmo definire "senza volto"

### ***5.3 Sé come un altro: l'ermeneutica del soggetto***

Nell'opera *Sé come un altro* Ricœur si prefigge di indagare la dimensione costitutiva del soggetto umano. Per rispondere alla domanda occorre in via preliminare rispondere ad ulteriori questioni: "chi agisce?", "Cosa posso conoscere?", "Chi parla?". Dunque, il problema affrontato dal filosofo francese in questa monumentale opera s'inserisce di diritto all'interno dell'orizzonte di quelle filosofie che hanno il compito di delineare lo statuto del soggetto dopo la sua crisi concettuale. In tale senso l'autore, fin dalle primissime pagine, dichiara la sua lontananza sia da quelle riflessioni che definiscono il soggetto come centro fondante ed autoevidente della razionalità, sia da quelle filosofie che hanno come obiettivo quello di destrutturare lo statuto epistemico della soggettività. Il filosofo francese spiega che dopo la critica freudiana risulta impossibile parlare di trasparenza e completa razionalità del soggetto. Tuttavia ciò non ci esime dal ripensare il ruolo e lo statuto della soggettività. In tale senso il nostro autore presenta il soggetto come colui il quale risulta essere l'agente dell'azione che può comprendersi alla luce della narrazione della propria storia di vita e che in ultima analisi mostra come questo non possa non pensarsi come posto al centro di un nodo di relazioni. Pertanto, la risposta alla domanda "chi sono?" non può avere una struttura diretta ed immediata, in quanto dovrà necessariamente passare attraverso la mediazione dialettica del rapporto con l'altro.

In *Sé come un altro* si definisce la distinzione tra *ipse* e *idem* spiegando che quest'ultimo termine risulta possedere la peculiarità di mantenere la propria struttura essenziale nel tempo. La modalità scelta dall'autore per comprendere la dimensione personale e peculiare dell'io, ovvero il suo essere *ipse*, non potrà che passare attraverso

una riflessione inerente allo statuto dell'azione. Quella proposta dal nostro autore è una fenomenologia del sé intimamente collegata con una fenomenologia dell'atto la quale rivela, in ultima analisi, come il soggetto umano sia da sempre un soggetto responsabile di sé nei confronti degli altri. Per tali motivi in quest'opera si afferma la dimensione etica dell'*ipse* inteso come soggetto strutturalmente situato all'interno di uno spazio etico intersoggettivo.

Risulta possibile costruire una sorta di mappa concettuale dell'opera che in questo percorso stiamo analizzando: i capitoli I e II hanno come compito quello di costituire una fenomenologia della persona a partire dall'azione locutoria della stessa (chi parla?); i capitoli III e IV presentano la dimensione del soggetto come ente agente all'interno di un contesto intersoggettivo (chi agisce?); i capitoli V e VI presentano la questione dell'identità personale declinata come entità capace di narrare la propria storia (chi racconta?); i capitoli dal VII al IX affrontano il problema della costituzione di un'etica intersoggettiva (l'aspirazione alla vita buona per e con l'altro); il X capitolo presenta il modo d'essere del Sé.

Alla luce di quanto espresso risulta possibile affermare che la mia identità di soggetto non mi appare, quindi, in modo immediato, in quanto la risposta alla domanda "chi sono?" giunge solo dopo un lungo itinerario di scoperta di me stesso. Solo alla conclusione di questo itinerario sta proprio il "sé come altro" che Ricoeur ha posto come emblema della sua opera. Il titolo dell'opera in questione indica insieme la dialettica permanente del sé e dell'altro che si trovano sempre reciprocamente implicati (non c'è mai un sé senza l'altro che gli corrisponda – come nel caso dell'amicizia – né un altro senza il sé che lo riconosca come altro – come nel caso dell'impegno etico). Il sé appare come altro, ovvero la possibilità di dire se stessi, solo nella misura in cui si riconosce la molteplice alterità di cui siamo costituiti: non è l'altro ad essere un altro io, ma sono io stesso ad essere altro da me medesimo. Il sé non è quindi semplicemente l'io che si autocertifica con un puro atto di pensiero, né esso è la volontà che si autoafferma nell'esercizio della potenza, ma piuttosto questi è ciò che si riceve, che comprende se stesso come l'incrocio di passività/alterità molteplici, di cui pure egli è responsabile.

Volendo seguire l'itinerario presentato dal filosofo francese risulta possibile comprendere come l'identità personale viene presentata sulla scorta della dialettica fra *idem* e *ipse*. L'*idem* è l'identità statica, quella della nostra carta d'identità o del nostro codice fiscale, per cui siamo numericamente sempre uguale a noi stessi dalla nascita alla morte. Tuttavia essa è un'identità astratta solo burocratica e formale. Vi è anche però l'esperienza dell'*ipse* (il se stesso) che implica il distendersi di un filo rosso che congiunge la pluralità delle nostre esperienze e delle trasformazioni che ci accadono nel tempo. Ricoeur per individuare l'*ipse* fa riferimento al testo narrativo. Se la narrazione può essere presentata come modello dell'identificazione personale (la mia vita è il racconto delle mie esperienze), allora essa non può mai essere intesa come indifferente all'altro e allo straniero, come continuamente ridisegnata dalla sua presenza, pena la sua radicale negazione, la morte. Insomma l'identità (individuale e collettiva) si dà solo nell'incontro, nel mescolamento, nella costruzione di una storia a finale aperto, non mai nella chiusura (mortale) sulla propria identità passata o attuale.

Prima di iniziare l'analisi delle riflessioni contenute nel lavoro *Sé come un altro* credo che risulti fondamentale per comprendere appieno le riflessioni presentate in questo lavoro, di presentare, brevemente, la riflessione ricoeriana inerente all'intreccio tra ermeneutica e fenomenologia. La fenomenologia del sé descritta da Ricoeur si sostanzializza in una fenomenologia dell'atto volontario, poiché proprio a partire da ciò l'uomo sperimenta la propria libertà e anche il suo rapporto con l'altro da sé e con il mondo. Il filosofo francese presenta la struttura dell'atto volontario proponendo un'analogia non metaforica tra il dire e il fare. In altre parole, i discorsi nei quali l'uomo dice il suo fare possono essere esaminati da un punto di vista pratico in quanto è possibile riscontrare una simmetria tra azione e linguaggio. I tre livelli proposti sono: quello dei concetti, quello delle proposizioni e quello degli argomenti. Il primo di questi ha come compito di evidenziare il senso dell'azione in quanto azione, ovvero mette in evidenza il nucleo fondamentale, in altre parole il riferimento, a cui le azioni rimandano nonché il loro senso. Quest'analisi ha come compito quello di mostrare le dimensioni

dell'intenzione che sta alla base di qualsiasi scelta. L'analisi proposizionale riguarda, invece, gli enunciati in cui i concetti del discorso si trovano ad essere inseriti. Occorre precisare che gli enunciati in questo caso sono sempre da considerarsi in virtù della loro posizione all'interno del processo comunicativo. In altre parole, la risposta alla domanda "che cosa fa A?" si sostanzializza nel "perché? In vista di che cosa?". Quest'indagine mette in evidenza come ogni azione sia sottoposta ad un'attività intenzionale in virtù della quale è possibile affermare che ogni frase inerente alla decisione implica sempre un'attività volitiva intenzionale. Decidersi per qualcosa significa attivarsi affinché quella tale cosa accada, si manifesti. In tale senso, non è il fare che si iscrive nel dire ma è il dire che costituisce un momento del fare. In altre parole, gli enunciati non sono altro che espressioni che permettono la comprensione tra senso e azione. Dunque, in tale senso l'atto intenzionale altro non è che "l'io poso" dell'"io penso" senza il quale sarebbe inconcepibile che il pensiero stesso possa costituire una condotta di responsabilità. Appare evidente che il sé che Ricœur "conquista" attraverso l'interpretazione non equivale al cogito cartesiano in quanto vi si perviene in virtù di un'operazione di "decifrazione" delle modalità in cui il sé si manifesta, ovvero nel suo dire fare – il quale in ultima analisi si cristallizza nel racconto in prima persona della propria esistenza.

Il linguaggio, all'interno dell'economia del pensiero del filosofo francese, non deve essere inteso come semplice sistema di segni, poiché esso è anche discorso, capacità del soggetto affermare qualcosa intorno al mondo e a se stesso, ovvero questo si struttura come una struttura vivente di un vivente. Ricœur afferma ciò in virtù di una concezione linguistica che intende superare la distinzione tra funzione nel medesimo tempo semantica e semiologica del linguaggio medesimo. Per il nostro autore il testo deve essere interpretato come un discorso fissato attraverso il mezzo della scrittura. Dunque, egli lega la nozione di discorso con quella di testo, ciò comporta una rivisitazione di quest'ultimo alla luce di una triplice autonomia semantica: rispetto all'intenzione del locutore, alla recezione da parte dell'uditorio e alla circostanze inerenti alla sua produzione. Nel divenire testo il discorso sfugge ai limiti del dialogo a

due per divenire oggetto del lavoro ermeneutico superando, di fatto, i confini dell'ermeneutica romantica. L'intenzione dell'autore, secondo Ricœur, non è più data immediatamente nel testo così come quella del lettore la quale, invece, si costituisce come compito, come risultato di un processo, in virtù dell'azione della lettura. In altre parole, la comprensione di un testo permette di avviare il processo di autocomprensione proprio a partire dall'oggetto fissato attraverso la scrittura. In tale senso il processo di lettura implica ricevere dal testo le condizioni di un altro da sé, le sue inclinazioni, le sue peculiarità, ed a partire da questo "incontro" iniziare a comprendere se stessi.

Il concetto di distanziamento, di cui parla il pensatore francese all'interno della sua riflessione ermeneutica, implica, in un certo qual modo, la nozione di *epoché*, in quando la comprensione risulta possibile solo a partire da una sospensione del proprio giudizio e da una "contaminazione" con il dire significativo dell'altro. In altre parole, la comprensione è possibile solo a partire da una perdita delle certezze dell'io del lettore. Occorre, pertanto, una sorta di "metamorfosi" dell'ego stesso, una sua distanziamento tra sé e sé. In tale senso risulta corretto parlare di comprensione come un processo di appropriazione e dis-appropriazione del proprio sé che, di fatto, supera il primato della soggettività caro all'ermeneutica classica. Per tali motivi per il filosofo francese il compito dell'ermeneutica deve essere quello di cercare all'interno del testo stesso la dinamica interna e, secondariamente, occorre ricostruire il potere dell'opera di proiettarsi al di là dei suoi limiti per creare, di fatto, un mondo carico di significato. Il nuovo concetto d'interpretazione promosso dal filosofo francese si struttura, dunque, lungo l'asse dialettico tra la nozione di comprensione e quella di spiegazione. La comprensione deve essere pensata come la capacità "riprendere in se stessi il lavoro di ristrutturazione del testo"<sup>183</sup> e la spiegazione intesa, a sua volta, "come l'opera di secondo grado che s'innesta sul tale comprensione e che consiste nel portare alla luce i

---

<sup>183</sup> Ricœur P., *Dal testo all'azione* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 2004<sup>2</sup>, p. 32.

odici soggiacenti a questo lavoro di strutturazione del testo che il lettore accompagna<sup>184</sup>».

La metafora del testo, pertanto, risulta essere fondamentale nell'economia del pensiero del filosofo francese in quanto il testo risulta essere l'altro, l'estraneo con cui occorre confrontarsi e, correlativamente, lo sforzo interpretativo in senso proprio consiste nel comprendere cosa esso ha da dirci, qual è il suo senso. Per far ciò occorre accettare di perdere se stessi, rinunciare all'idea di un io padrone del mondo e dei significati intersoggettivi per assumere una posizione che non sia di dominio ma di risposta rispetto alle multiformi inedite e, talvolta, sconvolgenti significazioni che il mondo e gli altri producono. In tale senso, la costruzione di una propria autobiografia implica, in primo luogo, la capacità di rinunciare alla pretesa di significazione assoluta, e in secondo luogo essa necessita lo sviluppo della capacità di vedere con occhi diversi la propria esistenza e fissarla in un testo pubblico, accessibile a tutti. Ciò permette di comprendere la propria esistenza, il proprio sforzo di costruzione di senso, come se questa non ci appartenesse, come se fosse uno spettacolo che tutti possono osservare e contemplare. Ciò permette, non solo la possibilità di costituire una sorta di bilancio della propria esistenza ma anche, e soprattutto, comprensione degli altri non più come corpi estranei ma come esseri analoghi. Dunque, si tratta di comprendere come il testo possa costituire una sorta di metafora esistenziale a partire dalla quale comprendere i processi di significazione della propria ed altrui cultura. Il concetto di distanziamento, all'interno di tale riflessione, si struttura come capacità del singolo di essere in grado di sospendere il proprio giudizio oltre che sul mondo anche sul proprio vissuto, sulla sua veridicità, per attuare un processo di risignificazione dello stesso. Ovviamente ciò necessita da parte dell'educando lo sviluppo di una capacità del tutto particolare: quella di riconoscersi come altro e di riconoscere l'altro nel rispetto della sua storia. Parallelamente, l'educatore dovrà sviluppare la capacità di riconoscimento delle storie

---

<sup>184</sup> *Ibidem.*

di vita altrui intese come metafore esistenziali di un senso personale e, secondariamente, dovrà saperele leggere e comprenderle.

La capacità di comprensione, costruzione e riconoscimento di un testo, inteso come metafora esistenziale, permette di sciogliere alcuni nodi rispetto al tema dell'intersoggettività. L'altro non risulta essere incluso nella mia esistenza come un dato, come un ente tra gli enti. Ciò comporta una nuova comprensione del senso e della portata dell'esistenza singolare, la quale comporta un orizzonte, aperto ed infinito che mi trascende, "la cui esplicitazione mi porta all'esistenza dell'altro come sviluppo dell'esperienza che ho di me stesso<sup>185</sup>". In altre parole, la riflessione fenomenologica permette di ripensare e rifondare una dimensione comune, un mondo di senso comune, a partire dal concetto di analogia esistenziale dell'altro, ovvero a partire dalla rinuncia ad un concetto di analogia di stile matematico, improntato al concetto di proporzionalità, per approdare ad una dimensione analogica intesa come medesima capacità di attribuzione e costruzione di senso.

### 5.3.1 *Dall'io al sé*

Identificare qualcosa significa poter far conoscere ad altri quello di cui abbiamo intenzione di parlare. All'interno di questo processo è possibile incontrare il concetto di persona. La persona è, innanzitutto, una delle cose che noi distinguiamo attraverso il riferimento identificante. Il processo d'individualizzazione è un procedimento in virtù del quale la singolarità viene abolita in favore del concetto universale. Tuttavia, la persona è anche, e soprattutto, un esemplare non ripetibile e indivisibile. Dunque, quando parliamo di persona come individuo siamo già nel cuore del problema. Si tratta, cioè, di passare dall'individuo, da qualunque individuo, all'individuo singolo che ciascuno è. Per realizzare ciò occorre individuare dei particolari privilegiati di un certo

---

<sup>185</sup> Jervolino D., *Il cogito e l'ermeneutica. La questione del soggetto in Ricœur*, op. cit., p. 109.



tipo ed a partire da questi costruire il processo di individualizzazione. In questo caso l'identità è definita come medesimezza (come un sostrato che non cambia nel tempo) e non come *ipseità*. Ciò perché si pone l'accento non su chi parla, sul chi costruisce il processo, ma sul che cosa dei particolari di base scelti come fondamentali. Per tali motivi in prima istanza è possibile parlare di una sorta di "primato" del medesimo.

Tuttavia una persona è sempre un corpo. Infatti, non è possibile scindere questi due concetti, come avveniva, per esempio, in Cartesio. Ne consegue che la persona non può essere considerata come una coscienza pura alla quale, solo successivamente, viene aggiunto un corpo. Non a caso Melchiorre spiega che

Con l'elaborazione di *Sé come un altro* Ricœur ha toccato i nodi più essenziali per la definizione della persona umana: la corporeità come ancoraggio e condizione di una coscienza prospettica, la scansione della persona tra identità ed ispeità, la costituzione del sé in funzione dell'altro e a partire dall'altro<sup>186</sup>.

Ebbene, la riflessione ricoeuriana mostra come il cogito non possa pensarsi sia come un'entità autofondata sia come punto di partenza unico per la riflessione etica. La dimensione a partire dalla quale inizia la riflessione proposta del nostro autore è quella relativa al corpo proprio inteso come corpo vissuto. Melchiorre spiega che Ricœur mostra che senza il supporto della continuità della *mêmeté* del corpo proprio non potremmo riconoscere l'uomo come persona<sup>187</sup>. In altre parole, il mio corpo rappresenta il punto di giunzione tra le possibilità dell'io e il corso delle cose. Inoltre, oltre che centro di sintesi percettiva, il corpo funge da luogo, dimensione prospettica a partire dalla quale l'io si trova situato. Ne consegue che la coscienza è sempre situata e che la dimensione relativistica è una delle condizioni fondamentali di qualsiasi atto conoscitivo. Ne consegue che ogni atto conoscitivo si trova ad essere determinato dalla

---

<sup>186</sup> Melchiorre V., *Per una teoria dell'intersoggettività*, in A.A.V.V., *L'io dell'altro confronto con Paul Ricœur*, op. cit., 78.

<sup>187</sup> Cfr., Op. cit., p. 80.

dimensione prospettica e situata della coscienza. Alla luce di ciò è possibile affermare l'esistenza di una struttura del sé che rinvia ad una dimensione altra, estranea. Pertanto, la persona deve essere considerata come un'entità con una duplice struttura: pubblica e privata. Per tali motivi la persona non risulta essere definita esclusivamente dai pronomi della prima e seconda persona singolari in quanto la dimensione della prima persona deve e può essere attribuita a tutti e a ciascuno. In altre parole, occorre comprendere come "il sé possa essere, ad un tempo, una persona di cui si parla e un soggetto che si designa in prima persona nell'atto di rivolgersi ad una seconda persona<sup>188</sup>".

Pertanto, tale struttura prospettica propria di ogni singolarità rivela come ogni individuo sia, per così dire, consegnato in un preciso orizzonte culturale e storico a partire dal quale costituisce il proprio vissuto personale. Ne consegue che ognuno, in quanto situato, si trova ad essere determinato da un preciso orizzonte linguistico, culturale, storico, etico. Tuttavia occorre precisare che tale dimensione, storica e esistenziale, in cui ognuno di noi si trova consegnato fin dalla nascita, non può essere compresa del tutto dal singolo; per farlo occorrerebbe che ogni individuo fosse capace di una sorta di "sguardo oggettivante dall'alto" capace di comprendere l'intero fluire dei significati dei segni storici. Da ciò consegue che lo sguardo dell'altro, in quanto altra posizione prospettica nello spazio, permette di conoscere e riconoscere l'orizzonte cui siamo consegnati e che, da soli, non potremmo comprendere appieno. In altre parole, lo sguardo dell'altro, oltre che vedere ciò che noi non possiamo vedere, ci permette di comprendere il nostro modo di vedere, di abitare le cose, di prendere posto nel mondo. La modalità con cui entro in contatto con l'altro è del tutto particolare in quanto si sottrae ad ogni tentativo oggettivante.

La comprensione dell'altro si struttura a partire da una analogia esistenziale che supera qualsiasi tentativo di conoscenza oggettiva. Esempio di ciò è il volto e lo sguardo dell'altro. Queste due realtà risultano essere portatrici di una prospettiva o di una concentrazione di senso che devo riconoscere ed interpretare per comprendere. Non a

---

<sup>188</sup> Cfr., Ricœur P., *Sé come un altro*, op. cit., p. 112.

caso Ricœur afferma che “non posso significativamente parlare dei miei pensieri, se non posso, nello stesso tempo, attribuirli potenzialmente ad un altro<sup>189</sup>”. Dunque, l’espressione le “mie esperienze” non è del tutto differente da “l’esperienza di qualcuno”. In altre parole, l’analisi del concetto di persona non può evitare il contatto con il tu e con la terza persona. Dire che uno stato di coscienza è ascrivibile a me significa poterlo ascrivere anche ad un altro: la possibilità di ascrivere qualcosa a se stessi è inscindibile con quella di ascrivere a qualcun altro. In altre parole, si possono attribuire stati di coscienza a se stessi solo se li si può attribuire agli altri, e si possono attribuire ad altri solo se si possono identificare altri soggetti capaci di esperienza come me, che a loro volta possono essere identificati come tali in quanto riconosciuti come soggetto d’esperienza. Come fa notare il filosofo francese:

Bisogna simultaneamente acquisire l’idea di riflessività e quella di alterità, allo scopo di passare da una correlazione debole e troppo facilmente assunta tra qualcuno e qualcun altro, alla correlazione forte tra sé, nel senso di mio, e dell’altro, nel senso di tuo<sup>190</sup>.

Appare evidente che l’identità personale si costituisca a partire dal confronto tra il concetto di medesimezza (*idem*) e quello di ispeità (*ipse*). La questione della permanenza nel tempo di un carattere personale riguarda l’identità concepita come *idem*, e tale deve essere intesa come un “concetto di relazione e una relazione di relazioni<sup>191</sup>”. Preliminarmente l’identità è un concetto puramente numerico: questa cosa o persona è una e una sola cosa ed è il contrario di pluralità. A questa prima componente della nozione di identità corrisponde l’operazione di identificazione, intesa nel senso di identificazione di ciò che è medesimo, ovvero il riconoscimento di qualcosa che permane. Secondariamente, l’identità si caratterizza qualitativamente. In questo caso diciamo che qualcosa somiglia a qualcos’altro: Carlo e Paolo indossano il medesimo

---

<sup>189</sup> Op. cit., p. 116.

<sup>190</sup> Op. cit., p. 117.

<sup>191</sup> Op. cit., p. 204.

abito, cioè dei vestiti talmente simili che risulta possibile scambiarli. Tuttavia l'identità non è esente da mutamenti nel tempo. Molte volte risulta difficile riconoscere le stesse persone a distanza di tempo, tante e tali sono i suoi cambiamenti, e molte volte sapere se la persona che ci sta dinnanzi sia la stessa persona che abbiamo incontrato molto tempo fa potrebbe restare una risposta incerta. Pertanto, serve un criterio per riconoscere l'identità personale oltre i mutamenti nel tempo. Tale criterio dovrebbe obbedire all'idea di continuità ininterrotta fra il primo e l'ultimo stadio dello sviluppo di quello che riteniamo il medesimo individuo. In altre parole, occorre individuare un sistema che ci permetta di dire che la quercia che osserviamo adesso è la stessa ghianda che abbiamo piantato dieci anni prima nel terreno, che l'uomo che abbiamo di fronte è lo stesso che abbiamo visto in fasce alla nascita. Si tratta, cioè, di individuare quella struttura che permane oltre il cambiamento, e che prenderà il nome di invariante relazionale. Non a caso Ricœur spiega che

L'*ipseità* del sé implica una forma di permanenza nel tempo che non sia riducibile alla determinazione di un sostrato, sia pure nel senso relazionale<sup>192</sup>.

In altre parole, occorre poter rispondere alle domande: chi sono io? Chi sei tu?

Nel parlare di noi stessi disponiamo di due modelli di permanenza nel tempo: il carattere e la parola mantenuta. In entrambi è possibile individuare una sorta di permanenza che ci caratterizza. La nozione di carattere ha in sé la doppia polarità dell'*idem* e dell'*ipse*. Per carattere si deve intendere “quell'insieme di note distintive che consentono di re-identificare un individuo umano come il medesimo<sup>193</sup>”.

---

<sup>192</sup> Op. cit., p. 207.

<sup>193</sup> *Ibidem*.

Come spiega lo stesso Ricœur:

Il carattere designa l'insieme delle disposizioni permanenti a partire da cui si riconosce una persona. A tale titolo, il carattere può costituire il punto limite in cui la problematica dell'*ipse* si rende indiscernibile da quella dell'*idem*<sup>194</sup>.

Tuttavia, ciò non potrebbe essere compreso appieno senza l'ausilio del concetto dell'identità narrativa, la quale funge da mediazione all'interno della dialettica dell'*idem* e dell'*ipse*. Ciò trova la sua spiegazione in quanto è nel racconto del proprio modo di abitare il mondo, ovvero del proprio carattere, che si esplica il processo di permanenza del medesimo e dell'*ipse*. Il carattere, oltre che designare l'apertura particolare al mondo delle cose, delle idee, dei valori, che ogni individuo possiede, permette di constatare la permanenza di un qualcosa ininterrottamente nel tempo. La struttura del racconto, che rappresenta il "luogo" in cui si disloca il concetto di identità narrativa, ha un'importante valenza etica e pedagogica. Assumendo il punto di vista impersonale, cioè esterno rispetto agli interessi dell'io, proprio del racconto, l'egoità appare a se stessa come un "ciascuno", ovvero come un'entità distaccata in cui ognuno può riconoscersi. Sul piano etico tale distacco permette l'edificazione di un sistema di valori in cui ogni parlante potrà riconoscere ed accettare. Il filosofo francese mostra come la dimensione del racconto permetta ad ognuno di riunificare la propria vita, le proprie esperienze all'interno di una dimensione pubblica in cui risulta possibile auto-comprendersi con ed insieme agli altri. Nel racconto la persona che dice "io" dona all'altro, al suo interlocutore, la propria dimensione esistenziale sotto il profilo della narrazione. Inoltre, grazie al racconto è possibile un'autentica comprensione della propria identità. Ovvero, all'interno del processo narrativo è possibile cogliere, in virtù di una particolare dialettica, il processo di mutazione e ricomposizione dell'identità individuale. Ebbene, all'interno del racconto è possibile scorgere il processo di

---

<sup>194</sup> Op. cit., p. 210.

mutazione della propria personalità, i suoi cambiamenti, le sue alterazioni, ma anche la sua dimensione essenziale, ovvero la struttura invariabile che permette la crescita e la variazione della propria personalità. Oltre a tutto la narrazione di una vita implica l'esplicitazione del groviglio di vite intrecciate alla propria, ovvero mostra la dimensione intersoggettiva della realtà.

Successivamente, al fine di comprendere il percorso etico ed ontologico disegnato nel libro *Sé come un altro*, risulta fondamentale risofferarsi sul concetto di carattere. Esso implica, in un certo qual modo, l'identificazione di una persona con certi valori, con una storia, con dei modelli, nei quali la persona stessa si riconosce. Ma il riconoscersi in qualcosa contribuisce al riconoscersi come qualcuno. Dunque, è qui che si compongono i due poli dell'identità e ciò prova che non è possibile pensare fino in fondo l'*idem* della persona senza l'*ipse*. Ciò accade in quanto ogni persona stabilisce degli apprezzamenti, delle preferenze, a particolari modelli, a particolari individui, ed è a partire da ciò che è possibile affermare che un comportamento che non si adegua a quelle scelte precedenti non è tipico di quella persona. Ne consegue che l'analisi del carattere può fornire, oltre che uno strumento di analisi della formazione dell'individuo, il criterio per riconoscerlo in quanto tale. In altre parole, in modo un po' paradossale è possibile affermare che l'identità del carattere esprime una certa del che cosa? Al chi? Ciò risulta possibile in quanto si tratta del riconoscimento del chi? A partire dal che cosa?

La fedeltà alla parola data rappresenta il polo opposto a quello descritto dal carattere. La parola mantenuta "dice un mantenersi che non si lascia iscrivere nella dimensione del qualcosa in generale, ma unicamente in quella del chi<sup>195</sup>". In altre parole la perseveranza alla parola data ci permette di individuare quella continuità ininterrotta nel tempo. In altre parole, ciò che emerge è la scelta individuale di fedeltà, è la decisione dell'*ipse* di rimandere fedele a qualcosa. Tale decisione finisce per connotarlo, per definirlo nel e oltre il tempo.

---

<sup>195</sup> Op. cit., p. 212.

All'interno dell'identità narrativa è possibile cogliere la dialettica propria del carattere e della fedeltà alla parola data, ovvero è possibile cogliere il punto in cui medesimezza e *ipseità* coincidono fino a confondersi, e il momento in cui l'*ipseità* si mostra in primo piano stagliandosi a partire dallo sfondo del medesimo.

### 5.3.2 *La prospettiva etica intersoggettiva*

In *Sé come un altro* Ricœur propone una distinzione tra etica e morale. In via preliminare occorre specificare che niente nell'etimologia dei termini può aiutare a specificare questa differenza, l'uno deriva dal greco, l'altro da latino, nulla più. Inoltre, entrambi rinviano all'idea intuitiva di costumi intesi come comportamenti, solo che nel primo caso questi vengono interpretati come buoni, mentre nel caso della morale come obbligatori. Il nostro autore, dunque, definisce l'ambito della morale come quello relativo alle norme, mentre quello dell'etica come relativo alla vita buona. Dunque, la differenza risiede tra l'idea di prospettiva di una vita buona e un insieme di norme ad esso connesse. Il presente studio ha come obiettivo quello di stabilire un primato dell'etica sulla morale, ovvero un primato della prospettiva della vita buona sulla norma. Non a caso il filosofo francese afferma che

Chiamiamo prospettiva etica la prospettiva della vita buona con e per l'altro all'interno delle istituzioni giuste<sup>196</sup>.

L'idea di vita buona è intesa da Ricœur come l'oggetto stesso della prospettiva etica. Aristotelicamente il filosofo francese àncora l'idea di vita buona, cioè compiuta,

---

<sup>196</sup> Op. cit., p. 266.

ovvero che “non manca di nulla”, all’idea di *praxis*, la quale finisce per fungere da vero e proprio principio teleologico. La precedente citazione evidenzia come la definizione di etica ricoeriana consista nell’aspirazione alla vita compiuta con e per gli altri all’interno di istituzioni giuste. L’espressione “aspirazione ad una vita compiuta” situa la riflessione etica all’interno del desiderio evidenziandone il suo carattere di aspirazione come anteriore ad ogni imperativo e, nel medesimo tempo, esige di pensare l’io come capace di stimarsi e di considerarsi capace di stima sia nei confronti di se stessi che degli altri. La seconda espressione, “con e per gli altri”, esprime l’esigenza di sollecitudine nei confronti dell’altro. Alla luce di ciò risulta possibile parlare di una riflessione etica intrinsecamente relazionale in quanto senza reciprocità e relazionalità non sarebbe possibile alcuna forma di riconoscimento. Secondariamente, al di fuori di una prospettiva relazionale l’alterità non sarebbe altro che una sostanza indistinguibile e lontanissima dall’egoità. Inoltre, l’affermazione “vivere una vita compiuta con e per gli altri all’interno di istituzioni giuste”, rivela una dimensione di obbligatorietà nel comportamento personale. In altre parole la persona risulta essere obbligata ad istituire relazioni con l’altro ispirate alla dimensione di giustizia, ovvero egli dovrà strutturare la propria condotta nei confronti dell’altro come ispirata dalla logica della proporzionalità e dell’equa distribuzione dei beni. Con il termine distribuzione il nostro non intende solo la distribuzione di beni e servizi ma anche di diritti e doveri, di obbligazioni e compiti, responsabilità ed onori.

Successivamente il nostro autore analizza il rapporto che esiste tra vita eticamente intesa e rapporto con l’altro. Occorre premettere che dire sé non equivale a dire me, ovvero esiste una dimensione privata, propria di ogni identità, che non può essere compresa dall’esterno: le mie esperienze, i miei sentimenti, non possono appartenere contemporaneamente a me ed ad un altro. Tuttavia, anche questa dimensione, il mio “me”, deve essere sempre pensato in riferimento all’altro da me. Il sé, ciò che io sono, risulta essere degno di stima a partire da una teoria dell’uomo capace, ovvero l’uomo che può agire e pensare in maniera eticamente corretta. In questo senso la mediazione dell’altro diviene fondamentale. Ricœur spiega che il sé risulta



essere legato alla responsabilità dall'altro in virtù di una chiamata, quasi fosse una convocazione. Tale dimensione implica una risposta che, però, non deve rientrare all'interno di una teoria normativa, quanto piuttosto deve configurarsi come un'azione buona. In altre parole, se per un verso siamo chiamati dall'altro a rispondere, la nostra risposta non può nascere dall'obbligatorietà di una norma morale ma dovrà configurarsi come una scelta eticamente buona. In altre parole la sollecitudine verso l'altro trova la propria ragion d'essere all'interno di una riflessione etica che faccia della "spontaneità benevola"<sup>197</sup> il suo principio d'azione. Come afferma lo stesso Ricœur: “

Dal profondo di questa spontaneità benevola il ricevere si equipara al dare della chiamata alla responsabilità<sup>198</sup>.

Il filosofo francese in seguito spiega che l'altro da me sia da considerare come l'altro sofferente. Con questo termine non s'intende l'individuo che prova dolore fisico o mentale, quanto piuttosto esso è da intendersi come l'individuo che sperimenta la diminuzione della propria capacità di agire, di scegliere, di costruire il proprio racconto di vita, come ad esempio accade per i migranti<sup>199</sup>. Scegliere di rispondere significa saper condividere, significa donare la propria capacità di comprendere, di farsi prossimo alla voce dell'altro. Dunque, nell'economia del pensiero ricoeriano il concetto di sollecitudine svolge un ruolo fondamentale in quanto risulta essere lo snodo etico che consente la costruzione di un rapporto intersoggettivo segnato dalla reciprocità dello scambio e dalla insostituibilità. Come spiega il filosofo francese stesso:

---

<sup>197</sup> Op. cit., p. 286.

<sup>198</sup> *Ivi*.

<sup>199</sup> Tale è la condizione in cui si trovano a vivere ed agire i migranti nel nostro paese, i quali risultano essere consegnati alla dimensione etica e sociale che potremmo definire delle *non-persone*.

La sollecitudine aggiunge la dimensione di valore, per la quale ogni persona è irrimpiazzabile nel nostro affetto e nella nostra stima. (...) Io sono irrimpiazzabile innanzitutto per l'altro. In questo senso, la sollecitudine risponde alla stima dell'altro per me stesso. Ma se questa risposta non fosse in un certo modo spontanea, come potrebbe la sollecitudine non ridursi ad un triste dovere<sup>200</sup>?

Dunque, la sollecitudine verso l'altro risulta costituire un perno concettuale pedagogico fondamentale in quanto, oltre a sviluppare la stima di sé, permette di costituire una coscienza etica intersoggettiva nell'educando. In altre parole, la sollecitudine permette di sviluppare non solo la capacità etica di condividere il bene con l'altro ma anche di scegliere cosa sia il bene. Sembrerebbe che il disegno teorico presentato permetta di comprendere come l'intenzione etica possa configurarsi nella sua precisazione pratica ed educativa come ragione solidale, volta all'interpretazione benevola dell'altro. La riflessione etica di Ricœur, infatti, mette in evidenza come il concetto etico-morale non possa che pensarsi come dislocato all'interno di una prospettiva comunitaria. Ciò risulta evidente in quanto ogni coscienza etica è da sempre strutturata all'interno di una dimensione storica e sociale. Ne consegue che un'altra dimensione fondamentale della prassi etico educativa sia quella dell'azione in comune. In altre parole, il progetto etico di formazione personale non può mai eludere la dimensione politica e sociale in cui l'uomo si trova ad operare. Si tratta di educare, oltre alla responsabilità nei confronti dell'altro, alla capacità di comprendere come le proprie scelte investano sempre una dimensione comunitaria. Si tratta, cioè, di far maturare la consapevolezza di come la propria esistenza risulti da sempre intrecciata con l'ordito delle relazioni umane, e come ogni scelta individuale abbia delle ricadute immediate nella vita del proprio prossimo sociale. Alla luce di ciò appare evidente come la riflessione etica ricoeuriana possa costituire uno snodo centrale per la costruzione di un "congegno educativo" teso alla promozione dell'idea di una giustizia distributiva. Da ciò emerge come ogni prassi etico

---

<sup>200</sup> Op. cit., p. 289.

educativa sia sempre educazione politica, intesa come formazione di personalità capaci di concertare e di mediare i conflitti sociali propri di ogni comunità storica.

Come rileva Malavasi:

L'impegno pedagogico si qualifica così come iniziativa personale e sociale in grado di promuovere quotidianamente la costruzione della storia umana, nella quale l'allungarsi dei diritti sociali che vengono alla luce deve controbilanciare le minacce egemoniche di una società che pretendono di scrivere oppressivamente la loro storia universale<sup>201</sup>.

Per realizzare ciò occorre accettare la naturale conflittualità dell'essere in relazione e, nel contempo, occorre sviluppare la capacità di comprendersi come attori etici responsabili all'interno di un tessuto intersoggettivo.

Da ciò sembra corretto poter affermare l'esistenza di un legame inscindibile tra me e l'altro, tanto da poter affermare che “non posso stimare me stesso senza stimare l'altro”. Ciò può essere compreso poiché la *disistima* dell'altro implica non solo un rifiuto di quella chiamata di responsabilità, ma anch'esso contiene in sé l'incapacità di costruire una dimensione co-affettiva in cui il singolo può riconoscere le azioni e le scelte dell'altro come se fossero quasi sue in virtù di un'analogia esistenziale. Come afferma Ricœur: “diventano, così, fundamentalmente equivalenti la stima dell'altro come un se stesso e la stima di se stesso come un altro<sup>202</sup>”.

Alla luce di quanto detto emerge come il concetto di “moralmente buono” implichi necessariamente la nozione di “incondizionatamente buono”. In altre parole, il bene risulta essere un'entità che possiede un valore tale da poter orientare il comportamento in senso teleologico di per sé. Inoltre, il termine buono non può essere

---

<sup>201</sup> Malavasi P., *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*, op. cit., p. 67.

<sup>202</sup> Ricœur P., *Sé come un altro*, op. cit., p.290.

scisso da quello di volontà. In altre parole, la volontà ha in sé la forza di porre un inizio alle azioni umane, funge, cioè, da volano per costruire la risposta alla domanda: “che devo fare?”. Dunque, il bene dipende sempre da un atto volontario, dipende da una scelta da parte di un agente in un senso o in un altro. Ne consegue che ogni azione orientata verso un scelta di “bene” non può possedere la struttura dell’imperativo, dell’obbligo, che invece è connessa all’idea di norma morale universale. Una volontà buona altro non è che una volontà capace di costituirsi come una ragion pratica: ovvero una volontà capace di scegliere in virtù di giudizi pratici. In conclusione, la volontà buona risulta essere segnata dal concetto di sollecitudine verso l’altro. Come rileva il nostro autore:

Nello stesso modo in cui la sollecitudine non si aggiunge dal di fuori alla stima di sé, così il rispetto dovuto alle persone non costituisce un principio morale eterogeneo in rapporto all’autonomia del sé, ma ne dispiega, sul piano dell’obbligo, della regola, la struttura dialogica implicita<sup>203</sup>

### 5.3.3 *La reciprocità*

Nell’economia del pensiero di Paul Ricœur il concetto di persona<sup>204</sup> svolge un ruolo chiave. Volendo sintetizzare l’idea di etica della persona si potrebbe affermare che essa si sostanzializza in: un’aspirazione ad una vita felice con e per gli altri all’interno di istituzioni giuste. La riflessione etica inerente alla persona prende avvio a partire da tre nozioni fondamentali: la stima di sé, la cura dell’altro, l’aspirazione a vivere all’interno di istituzioni giuste. Occorre precisare che la dimensione relazionale del rapporto tra gli individui proposta dal pensatore francese non è irenica, non intende misconoscere la dimensione di conflitto, non si tratta di nascondere la dimensione del

---

<sup>203</sup> Op. cit., p. 319.

<sup>204</sup> Cfr., Ricœur P., *La persona* (trad. dal francese), Morcelliana, Brescia 1997.

confronto, a volte aspro e polemico, in quanto prende le mosse proprio dalla constatazione di tale dimensione. Non è possibile, dunque, vivere il proprio ruolo in relazione ad altri senza *polemos*, senza confronto anche duro e conflittuale. In altre parole, Ricœur spiega che la differenza come conflitto non può essere pensata come realtà altra dalla dimensione relazionale, e che la conflittualità stessa può e deve essere regolata a partire da un'idea regolativa di reciprocità. Si tratta, cioè, di incanalare la conflittualità in condotte di comportamento che non abbiano come unico obiettivo quello dell'opposizione amico-nemico. Occorre precisare che l'ideale regolativo di reciprocità nel *polemos* proposto dal filosofo non è neppure assimilabile quello di una socialità naturale. L'idea che sta alla base del rapporto di reciprocità è la possibilità di comprendere l'altro, di situarsi nel suo spazio vitale, di scambiare la propria parte. Dunque, quella ricoeuriana risulta essere un'etica non spiritualista e romantica poiché essa a realizzare in seno al conflitto una struttura dialettica che possa produrre una cooperazione nei fini. Fulcro dell'ideale regolativo del *polemos* è il concetto di persona. Molto molto spesso tale termine è stato inteso come neutro o come carico di una valenza essenzialista eccessivamente metafisica. Occorre, invece, riportare tale termine alla sua dimensione di originaria valenza semantica; dire persona è, innanzitutto, dire dialogo.

Oggi assistiamo alla crescita di un pensiero etico-sociale del soggetto sempre più narcisistico, sempre più schiacciato sull'idea di autonomia del sé, sulla valorizzazione del proprio corpo, sull'idea che occorra apparire più che essere, e che le azioni che ogni individuo compie siano sempre e comunque giuste. Anche i rapporti interpersonali risultano segnati da tale dimensione: l'altro o è considerato un oggetto da utilizzare per il raggiungimento dei miei fini, oppure un altro da me con cui entrare in contatto ma ad una "distanza di sicurezza". A questo eccesso di soggettivismo fa da contrappeso l'eccesso del sistema sociale in cui ci troviamo a vivere. I processi sociali di massificazione hanno profondamente indebolito il valore della persona umana in quanto ogni individuo risulta essere solo una parte di un tutto anonimo. L'unica forma di creatività ammessa è quella conforme alle mode sociali dominanti.

L'ideale di stima di sé proposta da Ricœur si costruisce a partire dal confronto con gli altri giacché il soggetto si riconosce degno di stima come lo sono ai suoi occhi gli altri con cui viene in contatto. In altre parole perché vi sia stima di sé occorre che ciascuno si guardi e si lasci guardare dagli altri, la stima di sé implica che qualcuno riconosca l'io degno di stima. Quest'ultima non deve essere qui confusa con la tendenza, tipica delle società del nostro tempo, ad un'eccessiva valorizzazione del proprio sé, delle proprie capacità fisiche o psicologiche. Al contrario tale termine viene utilizzato da Ricœur per indicare la capacità di autonomia del singolo che deve essere sempre compresa a partire dal rapporto con l'altro. In altre parole posso stimarmi solo se sono riconosciuto da un altro e se, viceversa, riconosco questo altro come uguale ed al contempo diverso da me. Dunque, il rapporto intersoggettivo di cui parla il filosofo francese non è di tipo totalizzante, onnicomprensivo. La soggettività e l'indipendenza del singolo non possono e non devono, pena la caduta nella patologia del narcisismo, situarsi in una dimensione solipsistica. A sua volta i sistemi sociali in cui oggi ci troviamo a vivere si costituiscono per un'anomia del singolo poiché le peculiarità della persona vengono fagocitate dal macrosistema impersonale della massa che tende a cancellare la particolarità dell'esserci. Affinché vi sia stima di sé, dunque, occorre che ciascuno si guardi in uno specchio che non rifletta la propria immagine come Narciso, ma che funga da dimensione a partire dalla quale sia possibile mostrarsi agli altri per comprendere lo spettacolo di sé e degli altri.

Pertanto i contorni dell'io delineati dal pensatore francese rivelano una struttura dialogica, relazionale, debole, non sostanzialistica. L'*ipse* altro non è che l'io mediato dall'altro che si auto comprende a partire dal confronto con l'alter ego. In tale senso il racconto della propria storia di vita può rappresentare non semplicemente un atto di autocomprensione di sé bensì un momento su cui riflettere e meditare sui processi di autoformazione e sul ruolo giocato dagli altri. In altre parole, l'intreccio della propria storia di vita con quella degli altri segna l'identità dell'io in modo che non spessa raccontarsi se non attraverso gli incontri con gli altri: la storia di un io è anche e soprattutto la storia degli altri e dei modi con cui si entra in relazione con l'altro da me.

Ne consegue che ogni ermeneutica del sé non potrà che strutturarsi lungo il duplice asse del riconoscimento dell'alterità dell'altro e sulla comprensione mediata del sé. Ciò risulta possibile solo se l'io ha acquisito la capacità di decentramento, ovvero se risulta capace di superare l'immediatezza del suo esserci. In altre parole, l'io può giungere ad un'autocomprensione dei sé in quanto l'atto di decentramento permette di superare la pretesa di centralità dell'io rispetto agli altri e al mondo. Nell'atto del riconoscimento, allora, la dimensione fondamentale non è il primato dell'altro quanto piuttosto la ricerca della reciprocità. In tale ottica la reciprocità assume la dimensione della cura dell'altro. Si tratta, cioè, di comprendere l'altro come soggetto degno di valore in quanto entità differente da me. Condividere valori comuni significa realizzare una solidarietà che scavalca la valutazione di tipo moralistico per realizzare nel confronto con l'altro un vero e proprio rimodellamento di se stesso. In altre parole, l'etica relazionale proposta da Ricœur presuppone lo scambio delle esperienze e delle storie di vita.

Ne consegue che l'identità delineata da Ricœur si configura per avere una struttura intrinsecamente relazionale e debole<sup>205</sup>. Ebbene, le identità sono deboli poiché aperte al confronto e alla rimodulazione dei propri confini. In tale senso, il pensiero ricoeriano presenta la dialettica tra *idem* ed *ipse*, ove quest'ultimo termine deve essere considerato come l'io mediato dall'altro che torna a sé scoprendosi lo stesso senza tuttavia essere immutabile. Ne consegue che ogni ermeneutica si struttura sempre come una comprensione del proprio sé mediante la relazione reciproca con l'alterità, in quanto questa figura oltre che a depotenziare la tentazione narcisistica, permette una maggiore comprensione delle proprie peculiarità esistenziali. In tale senso la stima di sé intersoggettiva permette di disinnescare la patologia della onnicomprensività dell'io che crede che il mondo e gli altri siano solo un oggetto di cui egli può disporre a suo piacimento. In altre parole la stima di sé permette all'io di pensarsi come entità che non possiede privilegi sul mondo.

---

<sup>205</sup> Con quest'ultimo termine s'intende sottolineare la non onnicomprensività del singolo

#### ***5.4 Seconda conclusione pedagogica: oltre la semplice tolleranza***

L'opera di Ricœur rivela interessanti aspetti pedagogici. All'interno dell'economia del pensiero ricoeriano risulta possibile rintracciare degli snodi concettuali capaci di fungere da fondamento per la costruzione di un pensiero pedagogico di stile fenomenologico. Non a caso il tema della relazione con l'altro, tema che interessa gran parte dell'opera del filosofo francese, rivela come la dimensione personale del singolo possa essere "letta" pedagogicamente come processo interminabile di maturazione e crescita etica e sociale. Non a caso, la costruzione della propria identità personale è da considerare come un processo continuo che si costituisce nel confronto con l'altro da me.

Le riflessioni pedagogiche di stile fenomenologico in precedenza mostrate<sup>206</sup>, hanno messo in luce come l'azione educativa risulti essere sempre strutturata in una dimensione in cui l'oggetto e il soggetto non si configurano mai in modo autonomo, bensì essi si strutturano in una dimensione relazionale. In altre parole, il primo si configura sempre come un qualcosa "che si rivela a", e il secondo come "apertura a". Ne consegue che la riflessione pedagogica deve sempre presupporre una riflessione filosofica circa il "come" del senso dei fenomeni che definiamo educativi. Esiste, pertanto, un nesso tra la tematizzazione dei fenomeni educativi e il senso di qualsiasi proposta educativa. Ogni fenomeno educativo rivela, in virtù di un'ontologica indiretta, come la formazione dell'individuo non sia un processo autofondativo poiché esso presuppone e necessita sempre la relazione con l'altro da sé. Ne consegue che ogni riflessione pedagogica deve sempre strutturarsi nella relazione con ciò che si differenzia per aprirsi ad esso e da esso farsi contaminare. Da ciò ne consegue che la ragione pedagogica non deve e non può strutturarsi come conoscenza dell'assoluto, ovvero non può costituirsi come un discorso capace di totalizzare e comprendere in maniera totalizzante l'esperienza umana.

---

<sup>206</sup> Cfr., Capitolo Terzo – Questioni di metodo



La riflessione filosofica del Ricœur permette di chiarire alcuni punti circa la costituzione di un discorso pedagogico fenomenologicamente orientato. Alla luce di quanto detto pare evidente come il discorso pedagogico si strutturi come una dimensione costitutiva dell'esperienza umana, e come il suo modo d'agire non possa che essere relazionale. Come mostra il nostro autore l'alterità non è semplicisticamente un termine di paragone dell'altro da me giacché quest'ultima risulta svolgere un ruolo costitutivo per la costruzione dell'*ipseità* stessa. In altre parole, come rivela anche il titolo dell'opera *Sé come un altro*, è il termine "come" ad svolgere un ruolo fondamentale: tra il sé e l'altro vi è un legame così intimo che il primo termine non può essere pensato senza l'altro. Dunque, pensare l'alterità come elemento costitutivo del sé "significa intraprendere la via di un'ontologia dell'essere in relazione, in cui la polisemia dell'agire aperta alla trascendenza si pone come unità tematica<sup>207</sup>". Dunque, nell'atto del riconoscimento dell'altro vi è un bisogno esistenziale forte che coinvolge l'intera persona umana, tanto da poter definire l'atto del riconoscimento come un bisogno esistenziale primario. Non a caso come afferma Bellingreri:

La relazionalità appare come il destino autentico della persona; si tratta però di un comportamento che si presenta solo come possibile. Traguardare questa méta implica per il soggetto, un trascendimento, un'espropriazione delle certezze naturali e una riappropriazione di sé, in un orizzonte più vasto di senso<sup>208</sup>.

Si tratta, pertanto, di diventare sensibili, di riuscire ad "sentire" la realtà dell'altro da me in virtù di un processo che il filosofo francese ha definito di distanziamento. In altre parole, occorre sviluppare la capacità di percezione della verità etica di cui l'altro da me è portatore. Per realizzare ciò risulta indispensabile sviluppare un vero e proprio trascendimento, che si sostanzia in una sorta di perdita della propria centralità. Si tratta,

---

<sup>207</sup> Malavasi P., *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*, op. cit., p. 146.

<sup>208</sup> Bellingreri A., *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 54.

in altre parole, che “l’io accetti di perdere il proprio potere nel sé, che è l’altro dell’io, e nel tu che è l’altro dall’io<sup>209</sup>”.

In tale senso, la natura della persona non è quella logico formale ma esistenziale. Il termine persona, pertanto, deve essere interpretato in senso pluridimensionale<sup>210</sup> poiché in essa confluiscono aspetti relazionali e comunicativi dell’essere umano. Non a caso il nostro autore parla di uomo-persona come entità agente, come narratore, come parlante. Questi tre aspetti rappresentano ad un tempo sia le dimensioni fondamentali della persona sia i modi attraverso i quali la persona stessa si costituisce. Alla luce di quanto detto emerge come la persona abbia una dimensione eminentemente etico-pratica. Per tali motivi il filosofo francese sostiene che l’identità della persona si costituisca nel duplice movimento dell’accogliere l’altro e della fedeltà alla parola data. Dunque, essere persona risulta essere entità capaci di impegnarsi responsabilmente con e per l’altro in quanto, come afferma lo stesso autore, “l’altro non è soltanto la contropartita del medesimo<sup>211</sup>”. Alla luce di quanto detto, appare evidente come la proposta educativa del Ricœur si costituisca come una pedagogia dell’impegno e della responsabilità etica intersoggettiva. Ciò trova la sua “giustificazione” in quanto l’azione umana, secondo il filosofo francese, si concepisce sempre come interazione tra, come relazione fra. Ne consegue che l’essere umano per costituirsi come persona debba necessariamente passare per le modalità relazionali proprie dell’esistenza. Non a caso è con il gioco, e quindi con l’interazione tra individui, che nell’infanzia si inizia a costruire la propria personalità, in quanto dovendo superare momenti di diffidenza e di conflittualità si inizia a vivere correttamente i rapporti sociali. Inoltre, è all’interno di tali dinamiche di relazione che risulta possibile scoprire la dimensione del bene e del comportamento responsabile.

Da quanto espresso emerge come la proposta pedagogica insita nelle riflessioni ricoeuriane si caratterizzi per l’edificazione di stili educativi tesi al superamento

---

<sup>209</sup> Ricœur P., *Sé come un altro*, op. cit., pp. 431-2.

<sup>210</sup> Cfr., Mollo G., *Aspetti pedagogici nel pensiero di Paul Ricœur, Pedagogia e vita*, .5-6 ,2009.

<sup>211</sup> Ricœur P., *Sé come un altro*, op. cit., p. 444.

dell'individualismo e all'egocentrismo, giacché l'altro da me costituisce il termine di riferimento fondamentale per la costituzione della persona stessa. All'interno dell'orizzonte di senso proprio il concetto di persona umana si lega inesorabilmente a quello di educazione. Infatti, sembrerebbe che qualsiasi forma di educazione non possa che costituirsi come attorno all'evento della personalizzazione della propria vita. In altre parole, ogni attività educativa si configura come un processo, mai finito e aperto al fallimento, di riappropriazione del proprio sé attraverso la presa di coscienza di ciò che si è. Come afferma Bellingreri questa appropriazione si configura come:

Fare esperienza diretta della realtà: cogliere il nome di ogni cosa in proprio, (...) e assumerlo entro un proprio progetto di vita, un progetto che il sé ricerca e, trovato, sceglie<sup>212</sup>.

Pertanto, la personalizzazione della propria esistenza non può che costituirsi attraverso un duplice configurazione: per un verso la ricerca e la scoperta del senso della vita fatta in prima persona; per altro verso la capacità di costruire, di dare forma compiuta, alla propria vita. Credo che non sia errato definire, in ultima istanza, ogni proposta educativa come una trasmissione di valori, di testimonianze, di scelte etiche qualificanti. Si tratta, in una parola, di proporre un ideale di vita buona. Ogni epoca storica ha mostrato e mostra un proprio repertorio di valori, di comportamenti, che possono essere reputati giusti e corretti. Tuttavia, il periodo che stiamo attraversando appare fortemente contraddittorio. La costellazione assiologica propria del nostro tempo risulta essere costituita da valori che non hanno dignità culturale (furbizia, mancanza di scrupoli, seduttività, grinta...) e altri che hanno dignità culturale ma non riconoscimento pratico (onestà, trasparenza, bontà d'animo...). Alla luce di quanto detto, emerge come risultato fondamentale costituire processi educativi che s'inseriscano nel solco di una prospettiva etica che non si limiti alla mera tolleranza del diverso, ma

---

<sup>212</sup> Bellingreri A., *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*, op. cit., p. 97.

che facendo propria la verità etica della persona proposta da Ricœur – ovvero la capacità che ogni singolo ha di agire per e con gli altri all'interno di istituzioni giuste – permettano la promozione di un ideale di vita che contempi la presenza dell'altro come elemento costitutivo ed essenziale per lo sviluppo del proprio sé. Per realizzare ciò occorre sviluppare esperienze formative significative che educino l'io ad abbandonare la pretesa narcisistica di comprendere ogni cosa, per far posto a d una sorta di perdita del potere della propria egoità sull'altro, in quanto “il riconoscimento di sé implica pertanto di custodire l'alterità, che è il senso dell'unicità singolare della propria ed altrui persona<sup>213</sup>”.

Per comprendere quest'ultima affermazione occorre tener presente che la nostra identità può essere letta come un “quasi testo”, come un racconto, il cui significato è l'elemento che ognuno di noi attribuisce alla propria vita vissuta. In tale senso, l'attività del comprendere si configura come un comprendersi di fronte ad un testo che racconta, a noi e agli altri, la nostra esistenza vissuta. Non a caso Ricœur parla di identità narrativa, ponendo l'accento sulla dimensione di costruzione narrativa del nostro sé inteso come identità *ipse*. Con quest'ultimo termine il filosofo francese intende sottolineare l'esistenza di una dimensione ulteriore oltre quella biologica – l'identità *idem* – che si costituisce come racconto storico della propria esistenza e che ci permette di realizzarci come elementi unici ed insostituibili. Alla luce di quanto detto, la metafora e il racconto costituiscono due modalità fondamentali di costruzione della propria identità personale e collettiva, in quanto l'io risulta essere “percepibile attraverso l'interpretazione delle tracce che lascia nel mondo<sup>214</sup>”. Dunque, attraverso l'analisi di tali tracce, che si cristallizzano nel racconto, che risulta possibile, anche grazie all'approccio empatico, comprendere la dimensione etica di ogni vita personale. In tale senso la lettura ci cambia in quanto permette il cambiamento del proprio modo di vedere

---

<sup>213</sup> Bellingeri A., *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010, p. 153

<sup>214</sup> Ricœur P., *Il tempo raccontato* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 1998, pag. 376

e pensare, in quanto in tale atto s'incontra qualcuno e qualcosa che non è possibile ridurre al medesimo che noi siamo.

Dunque, il paradigma concettuale qui presentato permette di ripensare la funzione stessa della scienza pedagogica, la quale deve poter essere pensata come scienza della formazione spirituale dell'uomo, e l'educazione, a sua volta, come pratica di tale formazione situata all'interno della dialettica tra mondo interiore del singolo ed orizzonte culturale intersoggettivo. All'interno di tale riflessione il concetto di progetto esistenziale ha una valenza fondamentale, in quanto è in questa prospettiva che l'*anthropos* può divenire, in virtù del contatto con l'*humanitas*, persona. In questo senso, le azioni educative si debbono leggere come intenzionali, cioè orientate, guidate, dal concetto stesso di intenzionalità in quanto è in virtù di quest'ultima nozione che l'individuo può divenire vita-che-si-fa-più vita<sup>215</sup>, ovvero unione di senso e pensiero, in una parola persona.

---

<sup>215</sup> Cfr. Cambi F., *Intenzionalità: una categoria pedagogica* Voll II, Unicopli, Milano 2004, p. 32.

## Capitolo Sesto – Direzioni intenzionali di senso per una proposta pedagogica interculturale

### 6.1 La formazione etica della persona: la responsabilità

I due percorsi effettuati in dialogo col pensiero di Ricœur hanno avuto come scopo quello di mettere in evidenza l'esistenza di due plessi concettuali a partire dai quali risulta possibile, credo, poter costituire una proposta pedagogica interculturale. Il secondo dei due percorsi, quello relativo alla identità personale, ha permesso di "scoprire" la forma autentica della struttura eidetica della soggettività: la struttura dell'io non deve essere intesa come unica, di omogenea pienezza, in quanto essa possiede una dimensione intrinsecamente pluriversa e poliedrica perennemente in "dialogo" con l'alterità. Lo sguardo fenomenologico ha mostrato come all'interno di ciò che chiamiamo identità personale risulta possibile ritrovare un "altro" che abita me stesso. Da questo punto di vista l'attenzione verso l'altro, sia esso lo straniero o il diverso, non è la risultante di un orientamento politico né di una dote del carattere, ma risulta essere una realtà connaturata all'esserci dell'uomo. L'opzione verso l'alterità risulta essere, dunque, una componente strutturale. Tuttavia tale dimensione essenziale deve poter diventare una virtù del carattere aristotelicamente intesa.

La riflessione condotta da Ricœur in merito ai processi di costruzione dell'egoità ha evidenziato come la medesimezza, sinonimo dell'identità *idem* ed espressione della continuità del carattere, non si contrapponga rigidamente all'*ipseità* che, a sua volta, indica l'esistenza nel cuore dell'identità di qualcosa che non permane ma che muta e si trasforma nel tempo. In altre parole il pensatore francese ha rilevato come l'identità si sviluppi a partire da una complessa e profonda dialettica. Tale dimensione processuale

non si limita allo spazio chiuso dell'io, essa non è un processo del tutto interno all'egoità, giacché essa coinvolge la figura del diverso dell'altro da me. L'altro istaura un rapporto molto intimo con il sé che non si limita ad una comparazione tra sé ed altro, configurandosi, invece, come una forma di un'implicanza: "sé in quanto altro". Da questa riflessione risulta possibile trarre una prima riflessione : il sentimento di appartenenza ad un preciso gruppo culturale – ovvero l'identità etnica – è frutto di un processo relazionale che si disloca in processi di definizione del sé e dei rapporti con l'altro. Alla luce di quanto espresso fin qui credo sia possibile costituire uno stile educativo che utilizzi le riflessioni condotte dal filosofo francese in merito al concetto d'identità come bussola tematica. Si tratta, cioè, di far vivere all'educando quelle esperienze significative capaci di suscitare in lui non semplicemente la consapevolezza della dimensione non essenziale della propria identità personale e culturale, ma anche e soprattutto far emergere come la dimensione etica, intesa come vita felice e compiuta, non possa che realizzarsi se non a partire da un coinvolgimento dell'altro da me. In altre parole, tale prospettiva cerca di costituirsi non come semplice educazione alla tolleranza poiché si tratta di sviluppare la capacità di riconoscersi come soggetti in relazione le cui deliberazioni etiche non possono che costituirsi se non nel confronto intersoggettivo. Dunque, tale azione pedagogica deve avere come obiettivo quello di costituire un'identità personale eticamente autonoma. Questo ultimo termine deve essere inteso come capacità del singolo di saper gestire i conflitti etico-valoriali, tipici della dimensione multiculturale, non come scontro di assoluti bensì come rivendicazioni culturali.

La costituzione dell'io come personalità implica, secondo questa prospettiva pedagogica, di favorire il passaggio nell'educando da un livello di costituzione tendenzialmente passivo, in virtù del quale egli si trova di fatto "determinato" dal mondo oggettivo, ad un livello di costituzione più attivo e consapevole grazie al quale egli risulta essere consapevole che la propria visione del mondo, situata e parziale, è sempre relazionata alle altre visioni, e che il proprio compito esistenziale è quello di contribuire ad arricchire l'insieme intersoggettivo delle visioni del mondo. Lo stesso

Husserl, non a caso, affermava che l'esperienza dell'altro non è un qualcosa che il singolo individuo possa accettare o rifiutare in base alle circostanze, bensì essa è una dimensione strutturante della stessa essenza umana giacché solo nell'incontro con l'altro l'io personale è in grado di comprendere tanto la realtà di se medesimo quanto la realtà del mondo oggettivo. Ne consegue che qualsiasi esperienza umana ha una sostanziale dimensione sociale al di là della consapevolezza del singolo individuo. Appare evidente che la socialità non può essere ridotta alla sola dimensione della relazione reciproca in quanto la socialità fa riferimento ad una rete di relazioni che si struttura secondo una *Gestalt*, una forma, che supera le varie relazioni peculiari, di cui peraltro è sempre costituita. Non a caso uno dei prodotti più comuni della socialità è la mentalità di gruppo, ovvero quel sapere comune proprio di una comunità storica, il quale permette ai singoli individui di comprendersi ed interagire vicendevolmente.

Ne consegue, per via negativa, che sono da scartare tutte quelle azioni educative che si risolvono solo nell'ambito dell'individuale. Tali scelte educative sono spesso riprodotte all'interno dimensione familiare. Molto spesso i genitori impostano la propria azione educativa secondo una visione della vita centrata esclusivamente sulla realtà intra-familiare negando, di fatto, che problemi esterni al nucleo familiare possano essere vissuti come problemi di tutti. Altro esempio ricorrente di negazione della socialità proviene dal mondo della scuola: molte volte gli insegnanti impostano le proprie scelte educative in funzione di un'azione di stimolo da dirigere esclusivamente verso i singoli, ignorando, più o meno consapevolmente, la dimensione sociale dei processi di apprendimento. Occorre, invece, promuovere stili educativi fondati sulla comprensione degli altri e sulla collaborazione senza discriminazioni di sorta. Tuttavia, ciò non deve significare il disconoscimento educativo del singolo individuo a vantaggio della dimensione sociale. Occorre, invece, operare sull'educando tenendo presente la rete di significati sociali, che costituiscono la dimensione precategoriale entro cui il singolo individuo si muove ed interagisce. Ciò presuppone un'attività educativa incentrata sulla categoria della partecipazione attiva che faccia diventare ogni singolo educando non un referente passivo della prassi educativa ma che, invece, definendolo protagonista attivo



del processo lo faccia corresponsabile delle scelte che vengono fatte all'interno del gruppo.

Occorre, inoltre, ricordare che un primo risultato dell'analisi fenomenologica dell'esperienza umana ha dimostrato come ogni singolo si trovi da sempre inserito all'interno di un processo relazionale sia con gli oggetti che con gli altri soggetti. Se, infatti, la caratteristica principale dell'uomo è quella di intenzionare, ovvero di essere in grado di attuare un'azione significativa attiva sul mondo che lo circonda, (tanto da non poter pensare un oggetto senza un corrispettivo soggetto intenzionato e viceversa), ne consegue che la nostra stessa conoscenza è intrinsecamente relazionale. Inoltre, risulta possibile la un'ulteriore affermazione: l'uomo fa necessariamente esperienza dell'altro. Ciò accade non solo per un motivo meramente materiale – nasciamo sempre da un rapporto intersoggettivo e siamo consegnati in un mondo di uomini che vivono in comunità – ma anche in virtù di un senso più profondo: ogni soggetto personale necessita per comprendere il significato della sua stessa esperienza nel mondo. Pertanto, vi è un movimento di reciprocità tra gli individui in virtù del quale essi sono in grado di comprendere se stessi e il senso della personale dimensione esistenziale. In altre parole senza la differenza non sarebbe possibile neppure riconoscere se stessi come individui unici ed irripetibili, in quanto è proprio l'uguaglianza a garantire le differenze. Ogni persona costruisce molteplici rapporti con l'alterità – basti pensare al rapporto madre-bambino – in quanto tali rapporti costituiscono il materiale che consente di riconoscerli come entità diversa dalle altre. In altre parole la propria visione del mondo personale, il proprio stile con cui si prende dimora nel mondo, oltre a non poter prescindere dagli altri si costituisce a partire dal rapporto dialettico con la differenza, con gli altri punti di vista sul e nel mondo. Tuttavia, tale riflessione risulta essere dissonante all'interno dell'attuale dimensione culturale, che invece di valorizzare la differenza e la discontinuità impone agli individui un pensiero unico che omologa e appiattisce ogni forma di differenza.

Ci nondimeno, il tema della differenza non deve essere pensato come eticamente neutro. Ricœur ha dimostrato il duplice ruolo giocato dall'alterità: essa per un verso

risulta essere un dato ontologico – senza di essa è impossibile parlare di singolarità – e per altro verso essa è dato etico, in quanto la dimensione etica costitutiva della persona deve essere sempre pensata all'interno di un rapporto intersoggettivo. Alla luce di quanto detto credo che sia possibile affermare che formarsi ed educarsi significhi, in ultima analisi, interpretare l'alterità. Si tratta, dunque, di vivere l'esperienza dissonante del contatto con ciò che differisce da me per costruire, con questi, un dialogo che permetta di cooperare pur nel rispetto delle libertà reciproche. In tale senso risulta possibile leggere *Sé come un altro* come una grande “provocazione”: l'ermeneutica del proprio sé può essere interpretata solo a partire da una domanda sul senso dell'altro da me, sul suo valore etico, e sul suo ruolo teleologico. Come spiega Gennari la pedagogia dell'uomo che emerge dal pensiero ricoeriano:

Attinge la forza dialettica della domanda circa ogni identità e si educa proprio illuminata dall'altro. Lo statuto pedagogico del soggetto si ripone in un equilibrio dinamico fra la sua originarietà coscienziale e l'identificazione in se stesso della differenza<sup>216</sup>.

Ebbene, credo che sia opportuno definire l'educazione etica della persona come un forma di educazione alla responsabilità. Vi sono diverse forme di responsabilità: giuridica – la quale che ogni individuo risulta essere responsabile delle proprie azioni rispetto ad un codice giuridico – etica – quest'ultima forma di responsabilità si caratterizza per problematizzare il modo di essere con gli altri. Nella nostra situazione socio culturale tale modo di intendere la responsabilità si è affievolito poiché si è sempre meno in grado di comprendere come le proprie azioni non ricadano semplicemente sulla vita di chi le compie. Occorre, dunque, ri-educare gli individui ad essere responsabili, a comprendere come il nostro agire non possa mai pensarsi al di fuori di un orizzonte di senso eticamente condiviso. Si tratta, pertanto, di promuovere stili comportamentali incentrati sul concetto di dono illustrato da Ricœur. Ovvero

---

<sup>216</sup> Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2006, p. 317.

occorre far sperimentare relazioni intersoggettive legate alla logica del “senza prezzo”, poiché è proprio all’interno di tale dimensione che risulta possibile esperire il senso profondo della responsabilità: “sono responsabile con te, perché nella relazione so che mi arricchisci, so che grazie a te mi ri-conosco<sup>217</sup>”.

La teoria del dono esposta da Ricœur permette di costruire pratiche educative che consentano di superare il concetto di alterità intesa come mero limite del mio agire per accedere a una dimensione etica che descrive l’altro da me come la dimensione costitutiva di ogni scelta individuale. Dunque, divenire responsabili significa riconoscere l’altro come persona, come soggetto capace, come individuo agente e non eticamente neutrale. Si tratta, dunque, di superare quel discorso etico-politico-sociale che definisce i migranti come delle non-persone, come dei potenziali nemici del nostro spazio di vita comune. Ciò risulta possibile solo se il congegno pedagogico permette la costituzione di una nuova logica relazionale, una nuova forma di ragione che, non a torto, può essere definita accogliente.

## ***6.2 Direzioni intenzionali di senso per una pedagogia del riconoscimento***

Ogni individuo risulta essere consegnato ad una precisa situazione storicamente determinata; in tale senso il soggetto è, fin dalla sua apparizione sulla terra, coinvolto nell’esistenza con altri soggetti. Le tipologie e le modalità di tale rapporto sono tra le più disparate, ma tuttavia tale coinvolgimento risulta essere un orizzonte ontologicamente intrascendibile giacché ogni individuo costituisce, insieme ad altri soggetti, forme storicamente determinate di comunità cui egli appartiene. In virtù di tale appartenenza ogni individuo può comprendere, in maniera più o meno chiara, se stesso. Ebbene, il rapporto con l’altro sembra essere la dimensione costitutiva di ogni singolarità.

---

<sup>217</sup> Dallari M., *La responsabilità*, in A.A.V.V., *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, op. cit., p.234.

Tra i fenomeni più comuni relativi al comportamento dei giovani è possibile riscontrare il diffondersi di forme di relazioni impersonali, il moltiplicarsi di condotte antisociali insieme ad una costante apatia morale. Tali fenomeni comportamentali, tipici di soggetti che normalmente non dispongono di una psiche in grado di elaborare nessuna forma di conflitto, tendono a minare una adeguata consapevolezza del proprio sé. Sembra che il nostro mondo globalizzato, spesso definito “villaggio globale”, in cui siamo in grado di conoscere in tempo reale ciò che accade in ogni parte del globo facendoci diventare contemporanei di ogni accadimento in virtù dei potenti mezzi di comunicazione di massa, sia dominato dall’incomunicabilità. Alla fine della comunicazione non vi è più nulla giacché il contenuto stesso del messaggio viene spettacolarizzato e ridotto a puro racconto. L’era della comunicazione globale, pertanto, sembrerebbe essere segnata da un forte paradosso: la mancanza di relazioni reali e significative. Ogni individuo è consegnato alla sua solitudine, e ogni forma di relazione tra individui risulta essere strutturata in funzione dell’utilitarismo. Ciò produce forme di reificazione e di mis-conoscimento dell’altro che, come nel caso dei migranti, viene ridotto a puro elemento funzionale alla perpetuazione del sistema di produzione economica.

Come è stato precedentemente mostrato, il primo dei bisogni fondamentali dell’individuo risulta essere quello del riconoscimento. In parte esso rappresenta un bisogno di natura esistenziale: ogni individuo desidera essere riconosciuto come persona, come fonte di diritti, come valore in sé fin dalla nascita. L’esperienza del non essere riconosciuti genera una sotto alimentazione emotiva e psichica che nega all’individuo la possibilità stessa di prendere consapevolezza delle proprie qualità, dei propri limiti, ma soprattutto gli nega la possibilità di costituirsi come soggetto dotato di senso<sup>218</sup>. Il non essere riconosciuti comporta, dunque, la negazione della propria dimensione identitaria, ovvero risulta problematico pensarsi come individuo in relazione con e per gli altri. Uno dei primi sintomi di ciò è l’incapacità di saper comunicare. Se le relazioni risultano essere segnate dalla dimensione del non incontro,

---

<sup>218</sup> Cfr., Bellingreri A., *La cura dell’anima. Profili di una pedagogia del sé*, op. cit., pp. 61-3.

del non riconoscimento, la comunicazione tra gli individui diviene superficiale, essa finisce per essere limitata a messaggi unidirezionali e univoci. Si tratta, pertanto, di una sorta di analfabetismo comunicativo che investe sia la dimensione affettiva che quella intellettuale. Ne consegue che il soggetto in questione tende a comprendere ogni realtà della propria esistenza in virtù di un principio economico in cui ogni azione può e deve essere valutata solo alla luce di un costo o un ricavo personale, materiale ed immediato perdendo, così, la capacità di comprendere il nesso oggettivo che tiene legato ogni frammento della realtà.

Al termine dei due percorsi credo che sia possibile individuare delle direzioni intenzionali di senso per la costruzione di una proposta pedagogica di stile fenomenologico che affrontino il problema dell'educazione interculturale. La scelta di definire queste linee guida direzioni intenzionali non è casuale. Con questo termine si devono intendere delle direttrici intenzionali dotate di senso teleologico, le quali possono essere considerate come una sorta di coordinate di un ideale piano cartesiano all'interno del quale dislocare il congegno pedagogico di stile interculturale. Tali direzioni assolvono ad una duplice funzione, da un lato esse svolgono una prima funzione di tipo cognitivo – in quanto consentono di pervenire ad una migliore conoscenza e comprensione dell'esperienza educativa sia nella sua dimensione generale che storica – e secondariamente esse svolgono una funzione metodologico pratica – in quanto possono suggerire indicazioni per orientare di volta in volta l'azione educativa rispetto al contesto e agli attori sociali. Esse sono: l'epoché, la responsività, la relazione e l'empatia.

### 6.2.1 L'*epoché*

Com'è stato precedentemente mostrato il termine *epoché* possiede un importante significato all'interno dell'economia del pensiero fenomenologico. Questo termine deriva dal greco *epechein* e significa sospendere, interrompere, essa indica il movimento del fermarsi, dell'arrestarsi. Dunque, fare *epoché* significa sospendere la validità delle conoscenze già definite per mettere tra parentesi ogni giudizio, ogni presa di posizione critica intorno alla verità, ogni idea di conoscenza obiettiva<sup>219</sup>. *Epochizzare*, pertanto, significa disincrostrare lo sguardo da tutte quelle barriere, cognitive ed emotive, che impediscono di osservare con libertà e autenticità le cose. Mettere tra parentesi la conoscenza non significa mettere in dubbio o negare le proposizioni che riguardano la conoscenza del mondo o delle cose ma semplicemente essa invita a non farne uso nell'argomentazione filosofica. L'*epoché* ci permette di comprendere meglio il concetto dell'esperienza. Il principio fondamentale della fenomenologia afferma che ogni visione originariamente offerente nell'esperienza è una sorgente legittima di conoscenza, e che occorre assumerla così come essa si dà e nei limiti in cui essa si dà. In altre parole, ogni fenomeno ha un diverso modo di apparire e di farsi conoscere, ad esempio una montagna si lascia conoscere in modo diverso da un teorema geometrico. Occorre, dunque, estendere e differenziare il concetto stesso di esperienza. Pertanto non si tratta solo di una sospensione del giudizio inerente al mondo conosciuto ma anche, e soprattutto, si tratta di mettere tra parentesi tutto ciò che deriva dalla memoria, dalla fantasia o dalle percezioni in generale<sup>220</sup>. L'*epoché* fenomenologica può essere definita, non a torto, una sorta di cominciamento cognitivo assoluto, un principio senza presupposizioni.

La maggior parte dei comportamenti sociali si iscrivono nel solco dell'atteggiamento naturale in virtù del quale la realtà è un ente unico, ovvio, indiscutibile e dato una volta per tutte. Tuttavia occorre precisare che con l'*epoché* non

---

<sup>219</sup> Husserl E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (trad. dal tedesco), Il Saggiatore, Milano 2002<sup>2</sup>, p. 164.

<sup>220</sup> Cfr. Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica Voll I*, op. cit., par. 27-30

si tratta di trasformare la tesi dell'atteggiamento naturale nella sua antitesi, e neppure di trasformarla in dubbio si tratta, invece, di una caratteristica modalità della coscienza che, pur non rinunciando alla tesi, non ne fa uso alcuno<sup>221</sup>.

Appare evidente che l'*epoché* così intesa risulti essere un atteggiamento difficile da attuare e costantemente minacciato da malintesi, giacché tale dimensione costringe la mente a stare in una sorta di "paradosso": quello di considerare l'ovvio come problematico. Fare *epoché* significa farsi trasparente, spogliarsi di sé per disattivare i dispositivi epistemici abituali, i desideri e i pregiudizi comuni. Questa dimensione, che implica di rendere silenziosi i saperi, produce una sorta di depotenziamento del sé. Come sottolinea la Mortari:

Un lavoro faticoso ma essenziale per salvare gli enti, perché solo quando lo spazio dell'incontro con l'altro non è occupato dal troppo pieno del sé l'altro trova le condizioni per non essere assimilato nel medesimo e, quindi, per mostrarsi nella sua differenza. Lavorare su di sé per fare vuoto è, dunque, la mossa cognitiva essenziale per attuare il cominciamento puro del processo d'indagine<sup>222</sup>.

Dunque, l'esercizio dell'*epoché* attiva la pratica del disfare. Per accedere ad un rapporto non reificato con l'altro occorre, infatti, attivare uno sforzo negativo che consiste nello spogliarsi delle forme più retrive del proprio pensiero e che, come nel caso dei rapporti interculturali, spesso riducono l'uomo ad un un puro precipitato culturale in virtù del quale ogni azione è frutto della rete di significati cui esso appartiene. Si tratta, perciò, di uscire da una forma di ragione onnicomprensiva la quale riduce le identità culturali a *totem*, a feticci, situati al di fuori del tempo e della storia.

---

<sup>221</sup> Cfr. Bertolini P., *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, op. cit., p. 56.

<sup>222</sup> Mortari L., *Intermittenti convergenze*, in A.A.V.V., *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, CLUEB, Bologna 2006, p. 260.

Le strategie d'intervento di una pedagogia relazionistica di stile fenomenologico devono concentrarsi sull'esigenza di comprendere i possibili modi d'essere del soggetto non, però, secondo uno schema classificatorio oggettivante, ma tentando di cogliere la sua visione personale del mondo, tentando di comprendere i suoi vissuti intenzionali, le sue esperienze significative. Il richiamo alla relazione potrebbe sembrare del tutto accessorio in quanto qualsiasi azione educativa si svolge sempre all'interno di un rapporto relazionale, tuttavia uno sguardo più attento dimostra come spesso la relazione sia disattesa. Sovente i fenomeni di aggressività personale, riscontrabili in molti giovani, possono rappresentare una spia che rivela delle problematiche inter-personali dovute ad una cattiva relazione con i genitori o con gli educatori in genere. Molto spesso questi ultimi strutturano la relazione non tenendo conto delle problematicità e delle aspettative dell'educando generando, di fatto, forme di relazione individualistiche che misconoscono il mondo personale del singolo. Ne consegue che le paure, le aggressività, le ribellioni, non riguardano solo i soggetti che le esprimono in quanto esse sono degli indicatori che rivelano la sofferenza all'interno di un processo di relazione. È, dunque, la comunicazione dell'altro che occorre indagare, la globalità del suo essere al mondo, il suo dare significato alle cose e alle esperienze. Si tratta di promuovere negli educandi la propria progettazione esistenziale<sup>223</sup>, ovvero si tratta di aiutarli nella costruzione della propria personalità in rapporto con l'altro da sé.

Molto spesso i rapporti interpersonali risultano essere viziati da un'incomprensione figlia dei pregiudizi che a volte, anche incoscientemente, si pensano. Non si tratta solo di un uso scorretto delle parole ma di un'atmosfera, generata anche dal comportamento non verbale, che comunica diffidenza, chiusura. Occorre, dunque, un atto di *epoché*. In questo caso non si tratta semplicemente di una sospensione del pregiudizio, quanto piuttosto cercare di comprendere la dimensione personale dell'individuo, il progetto esistenziale di ciascun educando, non con sguardo oggettivo, indagatore. Si tratta, cioè, di impostare un'azione pedagogica che non cerchi di

---

<sup>223</sup>Cfr. Contini M. G., *Valenze "cliniche" di una pedagogia relazionale*, in di Bertolini P. e Dallari M., *Pedagogia al limite* (a cura di), La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 163.



determinare la catena dei sintomi del comportamento “difficile” del ragazzo, quanto piuttosto comprendere il progetto esistenziale generale entro cui il suo comportamento prende il suo significato personale.

L'*epoché* permette di superare quelle barriere difensive che molto spesso si frappongono tra educando ed educatore. La metafora della bassa marea proposta credo risulti essere un valido esempio di tale situazione. Man mano che l'acqua scende si rendono visibili cose prima inimmaginabili, un mondo che prima era sommerso e celato dalla barriere dell'acqua si palesa allo sguardo. Tuttavia una volta emerso con questo mondo occorre “fare i conti”, esso non può essere ignorato. Detto in altre parole, l'*epoché* fenomenologica permette di osservare la dimensione personale nascosta dietro la barriera della diffidenza facendo affiorare la personale dimensione intenzionale, i propri vissuti significativi, in una parola la propria visione del mondo. Una volta scoperta occorre relazionarsi con essa, promuovere nuove relazioni significative orientando la coscienza verso la creazione di un nuovo mondo personale. Tuttavia non si tratta di fornire un modello di senso già confezionato, quanto piuttosto si tratta di accompagnare verso una co-costruzione di senso. Si tratta, pertanto, di costruire una comunicazione non incentrata sull'informazione ma sulla relazione, ovvero cercando di analizzare il come avviene la risposta allo stimolo.

### 6.2.2 *La responsività*

Per comprendere cosa sia la responsività occorre, in via preliminare, introdurre un concetto: l'estraneo. Il peso, sociale e politico, che viene dato a tale termine è direttamente dipendente dal modo in cui ci rapportiamo con l'altro da me, dalla definizione linguistica che ne diamo, dal modo di riconoscergli un valore etico e una dignità sociale. I termini *ipseità* ed *estraneità* scaturiscono sempre dall'atto di tracciare un confine quale ha il compito di separare l'esterno dall'interno, il proprio da ciò che

tale non è. Ne consegue che ciò che definiamo come caratteristica propria di un ente nasce, in un certo qual modo, da un'attività di sottrazione di ciò che definiamo estraneo. Con questa affermazione s'intende spiegare che l'estraneità presuppone sempre l'ambito del proprio, e non si tratta di una semplice differenza ma di un rapporto relazionale tra due termini. La struttura stessa di un qualsiasi sé – ovvero la risposta alla domanda “chi sono io” – emerge sempre dalla struttura relazionale di un Tutto naturale e sociale. Il confine, per tali motivi, non è qualcosa che viene posto da qualcuno una volta per tutte, in quanto l'atto di tracciare un confine, oltre che segnare una divisione tra due termini, può essere assimilato alla stipula di un contratto tra due contraenti. Quest'atto ha luogo in un punto zero che non si trova né al di qua né al di là del confine stesso. Ne consegue che il confine non è qualcosa di databile, non è qualcosa di fisso ed eterno. Esso somiglia, piuttosto, ad una relazione di sottrazione in cui che ciò che si distingue viene marcato dal termine “proprio”, e ciò da cui esso si distingue rimane non marcato. In altre parole, la distinzione presuppone oltre che due termini qualcosa che permette di individuare la distinzione, e questo qualcosa viene marcato come qualità propria della distinzione. Per tali motivi i tedeschi si distinguono dagli italiani, gli esseri femminili da quelli maschili, i bianchi dai neri. Chi distingue, chi segna un confine, pone un segno tra lui, il proprio e l'estraneo.

Waldenfels spiega che la responsività è da intendersi come:

Un rispondere che precorre irrevocabilmente la responsabilità per ciò che facciamo e diciamo, (...) e si compie nel rispondere a una richiesta estranea, (...) che interrompe configurazioni consolidate di senso e regole, facendone scaturire di nuove<sup>224</sup>.

L'estraneo giunge a noi a partire da un a richiesta estranea, ed egli richiede una forma di responsività fenomenologica, la quale non può che iniziare a partire da ciò che ci

---

<sup>224</sup> Waldenfels B., *Fenomenologia dell'estraneo* (trad. dal tedesco), Raffaello Cortina, Milano 2008, p. 67.

apparire strano, fuori luogo, sorprendente. Tale richiesta ha un duplice significato: per un verso si tratta di un appello rivolto a qualcuno, per altro verso essa è una pretesa che riguarda qualcosa. In altre parole nel momento in cui io recepisco la richiesta dell'estraneo si solleva, nel nostro dialogo, una pretesa che esige qualcosa da me. Il rispondere a tale domanda etica "non comincia con il parlare riguardo qualcosa, anzi non incomincia neppure con il parlare in quanto tale, ma con il volgere lo sguardo e il prestare ascolto, i quali hanno una loro forma di ineludibilità<sup>225</sup>". Dunque, nel rispondere, s'incarna una sorta di etica intersoggettiva degli atti comunicativi.

In tale senso, educare alla responsività implica la fondazione di una particolare logica della risposta, la quale conduce a una particolare forma di razionalità responsiva che scaturisce dal rispondere medesimo. Tale logica ha due caratteristiche fondamentali:

1. *singularità*: Ogni richiesta è sempre una richiesta di una singularità che, tuttavia, si manifesta sempre al plurale e in modo tale da sottrarsi alla distinzione tra particolare ed universale.

2. *ineludibilità*: Ogni richiesta fa vedere, sentire, pensare, provare, qualcosa che prima non si era sentito, visto, pensato, e tale esperienza risulta essere ineludibile. In altre parole, questa necessità pratica comporta il fatto che io non possa non rispondere ad una richiesta che ho colto.

Ne consegue che un rispondere costruito su tale logica non è mai un dire ripetitivo o riproduttivo, ma è fondamentalmente un dire, un fare, produttivo, innovativo. Ogni richiesta che proviene dall'estraneo fa vacillare le nostre convinzioni, il nostro universo di senso, e apre uno iato tra noi e lui che deve e può essere colmato. Tale atto non può che essere la parola creativa e non la sterile riproduzione dei codici precedenti, già per altro entrati in crisi dalla presenza stessa dell'estraneo. Il rispondere procede lungo un sentiero molto stretto che si situa tra l'obbedienza e l'accondiscendenza, da un lato, e l'arbitrio e il capriccio, dall'altro.

---

<sup>225</sup> Op. cit., p. 70.

### 6.2.3 La relazione

Affermare che la relazione sia una direzione intenzionale originaria potrebbe apparire scontato poiché qualsiasi azione educativa, analizzata anche a posteriori, dimostra come la struttura della relazione non possa mai essere misconosciuta. Tuttavia credo che sia necessario compiere più approfonditamente una disamina della dimensione relazionale dell'azione pedagogica. Un'analisi anche sommaria mostra come l'azione educativa, in quanto azione umana, sia fondata sulla relazione. Tuttavia ciò che non si è messo in evidenza abbastanza è che essa risulta costituita da un insieme di vissuti intenzionali in cui la relazione è presente in maniera duplice: per un verso come legame soggetto-oggetto, per altro verso come legame tra i vissuti stessi. In altre parole l'esperienza profonda della conoscenza umana dimostra come i vissuti siano sempre collegati tra di essi in una dimensione strutturante. Ne consegue che l'esperienza in quanto relazionale è sempre esperienza in situazione: ogni suo momento risulta collegato ad altri momenti precedenti in quanto da essi è nato e si è sviluppato; per altro verso ogni momento esperienziale è legato anche con i momenti successivi in quanto dirigendosi verso essi li orienta. Come sottolinea Bertolini :

La relazione è chiamata in causa come fondamento tanto della comunicazione interpersonale (*struttura che sta alla base di qualsiasi processo educativo*) quanto della trasmissione culturale; ma nel medesimo tempo è chiamata in causa come fondamento dello sviluppo e della crescita, poiché questi addirittura non avrebbe senso se non on una dimensione storica inevitabilmente costituita da una costante relazione tra passato, presente e futuro. (...) infatti essa è la condizione necessaria perché un insieme di elementi o fattori, anziché essere un semplice aggregato o una semplice somma, aumentabile o diminuibile a piacimento, si realizzi come un sistema<sup>226</sup>.

---

<sup>226</sup> Bertolini P., *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, op. cit., p 142.

Il soggetto – come spiegato da Ricœur in *Sé come un altro* – percepisce se stesso in virtù di ciò che egli non è, l'alter ego. Ma a ben vedere questa affermazione rivela una seconda verità: l'uomo nasce costitutivamente relazionato, tanto da poter affermare che la relazione è la condizione esistenziale originaria. Ed è alla luce di ciò che l'uomo è chiamato a ricomprendere la natura stessa del suo vissuto personale in chiave trascendente. Nessun io può davvero percepirsi in un'assolutezza solipsistica poiché ogni io esiste in virtù di una condizione originaria di co-presenza, di accoppiamento originario con l'alter ego. Questa dualità originaria in cui posso esperire l'altro in rapporto con me, poiché egli possiede i miei stessi caratteri originari pur non essendo me, non è basata su di un'uguaglianza ma su di una differenziazione concepita come analogia esistenziale. Il termine relazione, pertanto, ha un significato plurale. Essa attiene ad un particolare discorsività chiasmatica tanto da poter parlare, nell'economia del pensiero ricoeriano, di un autentico pensare relazionistico che individua nella relazione intersoggettiva la matrice fondante dell'essere nel mondo del singolo, e che nel medesimo tempo costituisce la possibilità stessa costituire la propria esistenza come un progetto formativo continuo. Si tratta, dunque, di esperire e di pensare relazioni. Relazione, perciò, è lo stabilire nessi tra le cose e gli individui, tra gli individui medesimi, tra il passato e il futuro dell'uomo, fra le proprie possibilità limitanti e il superamento delle stesse.

L'altro, all'interno di questa riflessione, funge da mezzo e da fine del processo formativo, in quanto si fa egli stesso proposta educativa. L'altro che c'è in me può essere disvelato nel rapporto relazionale con l'educatore (o anche nel rapporto interculturale) giacché egli dice di me, contribuisce a dar forma a quello che sono. Tuttavia, questo processo non può darsi se non nell'unica forma che il soggetto ha a disposizione: la relazione. Il soggetto relazionato, consapevole del vincolo che lo lega all'alterità, è chiamato ad educarsi a quel vincolo e a quella precarietà per non permanere nel caos e nella contraddizione, per non regredire nel solipsismo rancoroso e feticizzato.

Come afferma la Mandrussan:

Anzi il soggetto trova nella relazione che lo lega all'altro – qualunque connotazione essa abbia – la possibilità di comprendere la propria forma costitutiva e, per ciò stesso, di intenzionare, orientandone gli esiti, quella stessa relazione<sup>227</sup>.

Per tali motivi il processo educativo descritto dal relazionismo implica un impegno autentico dei soggetti in relazione su un duplice livello: quello relativo al senso e quello inerente al vissuto personale. La proposta educativa descritta da questa direzione di senso implica, innanzitutto, educarsi al sentire e al vedere insieme, educarsi alla compostibilità dei differenti, senza che le differenze originarie vengano soppresse nell'uguaglianza identificante. Una delle colonne portanti del relazionismo è il concetto di reciprocità: ogni relazione nasce sotto il segno della reciprocità giacché i soggetti si relazionano in virtù di un'analogia esistenziale dei diversi segnata dalla reciprocità. In altre parole, l'io si relaziona all'altro a prescindere una scelta intenzionale di farlo, a prescindere da una possibile consapevolezza dell'atto.

Ne consegue che l'altro, all'interno del processo educativo, è non solo il nostro termine di paragone ma anche, e soprattutto, occasione di condivisione di esperienza: per il fatto stesso di essere con me egli mi “chiede” di riconoscere la sua presenza, di entrare in contatto con il suo flusso di relazioni, di relazionarmi con lui, ma soprattutto di comporre insieme un telos condiviso. Volendo schematizzare la proposta educativa relazionistica si potrebbe dire che essa si situa lungo questo asse operativo: “relazionare per comprendere, comprendere per ricomporre, ricomporre per ricercare, ricercare per tentare di approssimarsi al senso<sup>228</sup>”.

---

<sup>227</sup> Mandrussan E., *Il relazionismo come paideia. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*, Erickson, Trento 2005, p. 68.

<sup>228</sup> Op. cit., p. 106.

Dal punto di vista metodologico questa direzione intenzionale mette in rilievo come tutti quelle strategie educative che, pur inconsapevolmente, risultassero non strutturate secondo questa categoria siano da scartare. Ad esempio, sarebbero da evitare quelle strategie educative che dopo aver individuato dei precisi nuclei di sapere e di valore non “adattano” tali nuclei alla dimensione esistenziale caratteristica dell’educando poiché ritengono che all’educatore spetta il compito di impartire-trasmettere il modello educativo *tout-court*. Altro esempio che si situa lungo questa direzione è l’uso di quei linguaggi che utilizzano proposizioni imperative del tipo: “devi fare/devi comportarti”, frasi che utilizzando una pressione emotivo-cognitiva sull’educando lo obbligano a comportarti in un modo peculiare. Ne consegue che il comportamento dell’educando è rigidamente orientato e condizionato, il suo carattere viene così piegato e forgiato ad immagine e somiglianza del nucleo di valore scelto dall’educatore. Il sapere, dunque, non viene trasmesso, non è problematizzato o interiorizzato, ma solo imposto in virtù di un’ autorità.

In opposizione a ciò Bertolini propone il principio dell’attenersi alla relazione, il quale rifacendosi alla dimensione della relazione reciproca, afferma che occorre:

Tener conto che nessuna situazione educativa è legittima o pedagogicamente produttiva, se chi la produce intenzionalmente non sa che essa è tale per la presenza attiva dell’educando, le cui reazioni di risposta debbono essere considerate come costitutive della stessa azione educativa<sup>229</sup>.

---

<sup>229</sup> Bertolini P., *L’esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, op. cit., p. 144.

#### 6.2.4 L'empatia

Ultima direzione intenzionale di senso qui presentata è quella relativa all'empatia. Questo concetto è spesso frainteso poiché spesso nel senso comune con il termine empatia s'intende la capacità di "mettersi nei panni degli altri". In via preliminare occorre specificare che tale disposizione psicologica ha una struttura complessa che investe l'intera dimensione psichica dell'individuo e che non può essere ridotta ad un semplice "mettersi nei panni degli altri". *Einfühlung* è il termine tedesco usato per indicare la percezione del corpo dell'altro, dei suoi vissuti, dei suoi sentimenti. Per comprendere lo spessore semantico di questa parola, credo che sia opportuno soffermarsi sulla sua etimologia tedesca. Questo termine è composto dal prefisso *Ein* che indica un duplice movimento dal fuori al dentro. La seconda parte della parola *fühlung* deriva dal verbo *fühlen* che indica il sentire qualcosa. Pertanto si può affermare che per *Einfühlung* s'intende un processo psicologico che tende a cercare di comprendere, attraverso una sintesi emotiva, i vissuti esperiti da un altro soggetto. La parola italiana empatia in un certo qual modo indica una sorta di esperienza particolare che può essere sintetizzata come la comprensione dei vissuti propri di una coscienza estranea<sup>230</sup>.

Il termine che stiamo esaminando appartiene di diritto alla tradizione della fenomenologia, non a caso risulta essere una delle argomentazioni fondamentali usate da Husserl per illustrare la dimensione dell'intersoggettività. *Einfühlung*, all'interno dell'economia del pensiero husserliano indica l'autentica conoscenza dell'altro a partire dal suo corpo vivente. Dunque, per il padre della fenomenologia l'empatia è una forma di conoscenza particolare in quanto risulta possibile percepire l'altro in virtù di una forma di analogia esistenziale: riconosco l'altro da me in quanto questi possiede un corpo analogo al mio. Questa forma di riconoscimento risulta essere una dimensione

---

<sup>230</sup> Su problema della natura dell'empatia si vada: Stein E., *Il problema dell'empatia* (trad. dal tedesco), Studium, Roma 1998; o De Monticelli R., *La conoscenza personale*, Guerini, Milano 1998.



ante-predicativa che precede qualsiasi attività di costruzione cognitiva. Tuttavia Husserl non definisce appieno il concetto di empatia, esso rimane, in molti punti, poco chiaro. Edith Stein, allieva del filosofo moravo, ha dedicato tutti molti dei suoi studi, a partire dalla tesi di dottorato, alla definizione dell'essenza di tale termine.

La Stein spiega che per comprendere l'essenza dell'empatia occorre, innanzitutto, partire dalla considerazione del corpo dell'altro come un altro corpo che conosco in virtù di un'esperienza estetico-psicologica. Studiando i movimenti dell'altro corpo io colgo l'analogia con il mio corpo proprio e lo riconosco come analogo al mio. Tuttavia la filosofa tedesca spiega che vi è una seconda forma di empatia di natura spirituale. In questo secondo caso si tratta di cogliere nell'altro i suoi tratti caratteriali, i suoi stati d'animo, la sua interiorità. Ciò risulta possibile in virtù della comunicazione verbale e non verbale. Dunque, l'attività dell'empatia si struttura come un processo, il quale costa di tre momenti: emersione del vissuto altrui; esplicitazione di tale vissuto; oggettivazione dello stesso. Come afferma la stessa filosofa:

Nell'istante in cui il vissuto emerge dinanzi a me io l'ho dinanzi come oggetto (...); mentre però mi rivolgo alle tendenze in esso implicite e cerco di portare a datità più chiara lo stato d'animo in cui l'altro si trova, quel vissuto non è più oggetto nel vero senso della parola, dal momento che mi ha attratto dentro di sé, per cui io adesso non sono più rivolto a quel vissuto (...) ma sono presso il suo soggetto<sup>231</sup>.

Pertanto, il processo d'immedesimazione, consistente nella percezione del vissuto estraneo, si trasforma in vera comprensione dell'altro, "sono presso il suo soggetto", in virtù di una comprensione più alta e profonda: la condivisione della struttura eidetica dei vissuti. Tuttavia occorre specificare che l'empatia non deve essere pensata come un semplice ascolto o compenetrazione dei vissuti intenzionali altrui, in quanto, non a caso la Cerri Musso spiega che

---

<sup>231</sup> Stein E., *Il problema dell'empatia*, op. cit., pp.77-8

Empatizzare è rivivere lo stato d'animo altrui senza lo scopo di penetrarlo attraverso le chiavi della conoscenza oggettiva. Si tratta piuttosto di com-prenderlo, entrare nel suo vissuto senza potervi intervenire<sup>232</sup>.

L'empatia, allora, permette la costituzione di una dimensione intersoggettiva in virtù di un processo non intellettuale, in quanto il riconoscimento dell'altro come altro individuo analogo avviene su basi psichiche ed emotive. Si tratta, pertanto, di una forma di riconoscimento che potremmo definire legato alla dimensione "del senza prezzo", ovvero tale processo sembrerebbe animato dalla logica del commercio spirituale definito da Ricœur in *Percorsi del riconoscimento*.

Da un punto di vista antropologico risulta possibile definire l'empatia come un fenomeno tipico dell'uomo, tanto da poter parlare di una connaturale tendenza all'empatia della specie umana. Tuttavia non tutte le forme di relazione con l'altro possono essere definite empatiche. Risulta possibile individuare forme di empatia autentica ed altre inautentiche. Nel secondo caso siamo di fronte a forme di comportamento che tendono a realizzare una fusione totale con l'altro fino a diventare un tutt'uno con quest'ultimo. La forma corretta d'empatia, che potremmo anche definire come autentica, permette al singolo di divenire capace di "riconoscere l'altro *come un altro*, di amare e comprendere il suo modo d'essere e di prospettare un mondo personale, in quanto irriducibile al proprio<sup>233</sup>". D'altro canto è altrettanto vero che empatici si diventa. In altre parole l'empatia, pur essendo una sorta di disposizione connaturale dell'uomo, risulta possibile affermare che essa può essere sviluppata, armonizzata, cioè essa può divenire una virtù in senso aristotelico.

Ma in effetti la forma di empatia che è stata definita matura può e deve essere considerata come una virtù, cioè come un abito che occorre conquistare. Tale realtà si

---

<sup>232</sup> Cerri Musso S., *La pedagogia Einfühlung: saggio su Edith Stein*, La Scuola, Brescia 1995, p. 97.

<sup>233</sup> Bellingeri A., *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*, op. cit., p. 113.

struttura nella capacità di vedere la realtà personale dell'altro nella sua essenza così come essa si manifesta e dove si manifesta. Altra caratteristica fondamentale della virtù empatica permette di costruire con l'altro, in virtù di un processo di co-significazione, un universo, un repertorio di senso condiviso. In tale senso l'empatia può essere considerata virtù dianoetica ed etica e per tale motivo pedagogica. In altre parole, proprio la virtù pedagogica dell'empatia permette di aiutare l'individuo a sviluppare, interiorizzare, elaborare, il proprio progetto di vita. Per tali motivi la virtù empatica permette di personalizzare la propria esistenza. Ciò risulta possibile in quanto l'altro viene visto e riconosciuto come un bene, come un valore di per sé e non come un oggetto a disposizione. Non a caso Bellingreri afferma che:

L'empatia autentica appare una virtù etica. Comprende l'altro come un bene e un valore; non lo vede pertanto solo per quello che è, ma deve intenderlo anche per quello che *può* e che in qualche modo *deve* essere. L'altro, in breve, è per lo sguardo empatico un “destino buono”, che tende a un certo compimento di sé, ad approdare verso una mèta personale<sup>234</sup>.

Dunque, proprio la virtù empatica permette di realizzare il processo di autentico riconoscimento dell'altro da me, in quanto l'interno processo empatizzante realizza la dimensione del commercio spirituale, del rapporto “senza prezzo” tipico dei rapporti interpersonali segnati dall'*agape*, descritti da Ricœur in *Percorsi del riconoscimento*.

Ciò risulta possibile in quanto l'empatia permette la comprensione dell'altro non come funzione strumentale di un meccanismo di controllo sociale, ovvero la riduzione del migrante a non-persona, ma essa realizza la cognizione dell'altro come universo personale irriducibile a qualsiasi forma di cultura o processo economico. È possibile parlare, pertanto, di un'istanza etica<sup>235</sup> presente all'interno dell'essenza stessa del fenomeno empatico. L'empatia intesa come virtù permette di costruire rapporti con

---

<sup>234</sup> Op. cit., p. 114.

<sup>235</sup> Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 195.

l'altro di prossimità etica, cioè essa permette di “vedere” l'altro attraverso i suoi vissuti intenzionali, le sue credenze, le sue fedi, quasi queste fossero le mie. Si tratta, dunque, di educare a forme di comportamenti che non misconoscano l'altro, ovvero che non lo esoprino della propria dimensione personale riducendolo a mero oggetto tra gli oggetti. In tale senso l'empatia sembrerebbe essere abitata da un'istanza che potremmo definire veritativa<sup>236</sup>. In altre parole, il processo empatico, in virtù di un atto che si potrebbe definire di spossessamento del proprio sé, di decentramento della propria egoità, permette di vedere, quasi fossimo in presenza di una sorta di conversione dello sguardo, la verità dell'altro, ovvero il suo modo di prendere dimora nel mondo, la sua peculiare modalità di dare senso alle cose. Dunque, “la coscienza empatica autentica coglie la persona, la ama e la conosce, per il suo *essere persona*, prima che per le proprietà che la caratterizzano<sup>237</sup>”.

---

<sup>236</sup> Op. cit., p. 191.

<sup>237</sup> Op. cit., p. 197.

# Bibliografia

A.A.V.V.

*Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna 2009

A.A.V.V.,

*Caritas Immigrazione. Dossier Statistico 2007, XVII Rapporto.*

A.A.V.V.,

*Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006

A.A.V.V.,

*Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma 2005

A.A.V.V.

*Classi meticcie. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Carocci, Roma 2003

Augé M.,

*Il senso degli altri. Attualità dell'antropologia* (trad. dal francese), Bollati Boringhieri, Torino 2000

Bauman Z.,

*La solitudine del cittadino globale* (trad. dall'inglese), Laterza, Bari-Roma, 2009

*Voglia di comunità* (trad. dall'inglese), Laterza, Bari 2001

Bellingreri A.

*La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010

*Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*, Vita e Pensiero, Milano 2007

*Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005

Benoist J. M.,

*Sfaccettature dell'identità*, in Lévi-Strauss *L'identità*, Sellerio, Palermo 2003<sup>3</sup>

Bertolini P.,

*Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia, Firenze 2001<sup>2</sup>

*Pedagogia fenomenologica perché e come* in «Pluriverso» n.1, 1999

*L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988

Bertolini P., Dallari M.,

*Pedagogia al limite*, La nuova Italia, Firenze 1995

Brezzi F.,

*Oltre la differenza verso il riconoscimento in Saperi umani e consulenza filosofica*,  
Cacciatore G. e Gessa Kurotschka V. (a cura di), Meltemi, Roma 2007

Brugiatelli V.,

*Potere e riconoscimento in Paul Ricœur. Per un'etica del superamento dei conflitti*, Uni Service, Trento 2008

Burgio G.,

*La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*, Edizioni ETS, Pisa 2007

Cacciatore G.,

*Saperi umani e consulenza filosofica*, Meltemi, Roma 2007

Caillé A.,

*La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux du concept*, in « Reuve du MAUSS » n. 1, 2004.

Callari Galli M.,

*Il valore della differenza*, in Bertolini P. e Dallari M. (a cura di), *Pedagogia al limite*, La nuova Italia, Firenze 1995

Colicchi E.,

*Intenzionalità: una categoria pedagogica* Voll I, Unicopli, Milano 2004

Colombo A.,

*Figli di migranti in Italia*, UTET, Torino 2010

Colombo A., Sciortino G.,

*Gli immigrati in Italia*, il Mulino, Bologna 2004

Cambi F.,

*Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Milano 2007

*Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Milano 2006

*Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006



*Intenzionalità: una categoria pedagogica* Voll II, Unicopli, Milano 2004

Contini M. G.,

*Valenze “cliniche” di una pedagogia relazionale*, in di Bertolini P. e Dallari M. ,  
*Pedagogia al limite* (a cura di), La Nuova Italia, Firenze 1995

Cortella L.,

*Identità e riconoscimento*, in *Saperi umani e consulenza filosofica*, Cacciatore G. e  
Gessa Kurotschka V. (a cura di), Meltemi, Roma 2007

D'addelfio G.,

*Desiderare e fare il bene. Un commento pedagogico all' “Etica Nicomachea”*, Vita e  
Pensiero, Milano 2008

Dallari M.,

*La responsabilità*, in A.A.V.V, *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson,  
Trento 2006, p. 127.

Demetrio D., Favaro G.,

*Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano  
2002

Donati P.,

*Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Roma-Bari 2008

De Monticelli R.,

*La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano 1998

Dusi P.,

*La scuola: un'educazione per tutti*, "Pedagogia e Vita", n.1, 2008, La Scuola, Brescia

Escobar R.,

*Metamorfosi della paura*, il Mulino, Bologna 2009

Fabietti U.,

*L'identità etnica. Storia di un concetto equivoco*, Carocci, Roma 2005<sup>8</sup>

Geertz C.,

*Interpretazione di culture* (trad. dall'inglese), il Mulino, Bologna 1998<sup>2</sup>

Gennari M.,

*Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2006

*Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001

Giusti M. G.,

*Pedagogia interculturale*, Laterza, Bari-Roma, 2005.

Gobbo F.,

*Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2002

Guolo R.,

*L'Islam è compatibile con la democrazia?*, Laterza, Roma-Bari 2007<sup>2</sup>

Habermars J.,

*Multiculturalismo*, Feltrinelli, Milano, 2000

Honneth A.,

*Reificazione* (trad. dal tedesco), Meltemi, Milano 2007

*Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto* (trad. dal tedesco), Il saggiatore, Milano 2002

Husserl E.,

*La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (trad. dal tedesco), Il Saggiatore, Milano 2002<sup>2</sup>

*Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica Vol. I* (trad. dal tedesco), Einaudi, Torino 2002<sup>3</sup>

*Meditazioni cartesiane* (trad. dal tedesco), Bompiani, Milano 2002

Iannotta D.,

*Paul Ricœur in dialogo. Etica, giustizia, convinzione*, Effetà editrice, Torino 2008

Jervolino D.,

*L'ultimo percorso di Ricœur*, in Piras M., *Saggezza e riconoscimento. Il pensiero etico-politico dell'ultimo Ricœur*, Meltemi, Roma 2007

*Introduzione a Ricœur*, Morcelliana, Brescia 2003

*Un altro Cogito?*, in A.A.V.V., *L'io dell'altro. Confronto con Paul Ricœur*, Marietti, Brescia 1993

*Il cogito e l'ermeneutica. La questione del soggetto in Ricœur*, Marietti, Brescia 1993

Lacan J.,

*Scritti*, Einaudi, Torino 2002<sup>2</sup>

Malavasi P.,

*L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*, La Scuola, Brescia  
1998

Mall R. A

*Interculturalità. Una nuova prospettiva filosofica* (trad. dal tedesco), ECIG, Genova  
2002

Mandrussan E.,

*La relazione*, in in A.A.V.V *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson,  
Trento 2006

*Il relazionismo come paideia. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*,  
Erickson, Trento 2005

Marramao Giacomo

*Passaggio a Occidente*, Bollati Boringhieri, Torino 2003

Mollo G.,

*Aspetti pedagogici nel pensiero di Paul Ricœur*, in *Pedagogia e vita*, 5-6 ,2009, La  
scuola Brescia

Pinto Minerva F.,

*L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2007<sup>5</sup>

Piras M.,

(a cura di) *Saggezza e riconoscimento. Il pensiero etico-politico dell'ultimo Ricœur*, Meltemi, Roma 2007,

Portera A.,

*Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003

Pugliese A.,

*La dimensione dell'intersoggettività. Fenomenologia dell'estraneo nella filosofia di Edmund Husserl*, Mimesis, Milano 2004

Quassoli F.,

*Riconoscersi. Differenze culturali e pratiche comunicative*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006

Remotti F.,

*Contro l'identità*, Laterza, Bari-Roma, 2005<sup>3</sup>

Renault Emmanuel

*Teoria del riconoscimento e sociologia dell'ingiustizia*, in "Post filosofie", anno 1, numero 2

Ricœur P.,

*Accueillir l'étranger?*, in *Esprit*, n. 3-4 Mars-Avril 2006

*Percorsi del riconoscimento* (trad. dal francese), Raffaello Cortina, Milano 2005

*A l'école de la phénoménologie*, Vrin, Parigi 2004<sup>3</sup>

*Sé come un altro* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 1999

*Il tempo raccontato* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 1998

*La persona* (trad. dal francese), Morcelliana, Brescia 1997

*Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 1994<sup>2</sup>

*Storia e verità* (trad. dal francese), Marco Editore, Cosenza 1991

Santerini M.,

*Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003

Sayad A.,

*L'immigrazione o i paradossi dell'alterità. L'illusione del provvisorio* (trad. dal francese), Ombre corte, Verona 2008

Semerari G.,

*L'idea dell'uomo in Husserl*, in Bertolini P. e Dallari M. (a cura di) ,*Pedagogia al limite*, La nuova Italia, Firenze 1995

Sen A.,

*Identità e violenza* (trad. dall'inglese), Laterza, Roma-Bari 2006,

Simmel G.,

*Lo straniero* (trad. dal tedesco), in *Sociologia*, Il Segnalibro, Torino 2006

Sirna Terranova C.,

*Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini, Milano 1997

Stein E.,

*Il problema dell'empatia* (trad. dal tedesco), Studium, Roma 1998

Tarozzi M.,

*Uguali ma differenti. Per una costruzione fenomenologica della pedagogia interculturale*, in *Nel tempo della pluralità*, a cura di Duccio Demetrio, La Nuova Italia, Firenze



Todorov T.,

*Noi e gli altri*, Einaudi, Torino 1991

Iori V.,

*Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 2000<sup>2</sup>,

Venza M.,

*L'etica come fondamento della pedagogia interculturale*, Rubbettino, Catanzaro 2002

Vico G.,

(a cura di) *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione. Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*, Vita e Pensiero, Milano 2006

Viola F.,

*Identità e comunità*, Vita e Pensiero, Milano 1999

Waldenfels B.,

*Fenomenologia dell'estraneo* (trad. dal tedesco), Raffaello Cortina, Milano 2008

*Fra le culture*, "aut aut" 2003, n. 313-314

Wallnöfer G.,

*Pedagogia interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 2000

Zani G. L.,

*Pedagogia interculturale. La convivenza possibile*, La Scuola, Brescia 2002

Zolo D.,

*Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, Laterza, Bari-Roma, 2004

# Indice

<b>Introduzione</b> .....	1
<b>Capitolo Primo – Questioni preliminari</b> .....	17
1.1 Il nostro tempo .....	17
1.2 Il Primo tema: la globalizzazione.....	22
1.3 Secondo tema: che cos'è la cultura? .....	30
1.4 Terzo tema: chi è il migrante?.....	37
1.5 Quarto tema: le paure .....	48
<b>Capitolo Secondo – La sintassi dell'intercultura</b> .....	59
2.1 Oltre il multiculturalismo.....	59
2.2 Il discorso pedagogico interculturale: concetti e questioni di fondo .....	65
2.3 Assimilati ed esclusi .....	75
2.4 La diversità in classe .....	83
2.5 Primo percorso: il riconoscimento .....	93
2.6 Secondo percorso: l'identità .....	99
<b>Capitolo Terzo – Questioni di metodo</b> .....	104
3.1 Pedagogia e fenomenologia: le ragioni di un incontro.....	104
3.2 Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata: il metodo .....	110
3.3 Lineamenti di pedagogia fenomenologica.....	120
3.3.1 L'intenzionalità.....	122
3.3.2 Il vissuto .....	127
3.3.3 La relazione .....	130
3.3.4 L'intersoggettività .....	134
3.4 L'eidos dell'atto educativo: l'intenzionalità vicariante .....	144

<b>Capitolo Quarto – Primo percorso il riconoscimento</b> .....	152
4.1 Questioni preliminari: che significa riconoscere? .....	152
4.1.1 La priorità psicologica del riconoscimento .....	157
4.1.2 Il riconoscimento nella Fenomenologia dello spirito .....	160
4.2 La teoria critica di Axel Honneth .....	164
4.2.1 Le tre forme di riconoscimento .....	165
4.2.1.1 L'amore .....	165
4.2.1.2 Il diritto .....	168
4.2.1.3 La stima sociale .....	171
4.2.2 Il misconoscimento .....	172
4.3 Il riconoscimento come problema etico ed ontologico nel pensiero di Ricœur	175
4.4 Parcours de reconnaissance .....	184
4.4.1 Il primo studio .....	187
4.4.2 Il secondo studio .....	189
4.4.3 Il terzo studio .....	193
4.5 Prima conclusione pedagogica: educare al riconoscimento etico dell'altro attraverso la logica del dono .....	201
 <b>Capitolo Quinto – Secondo percorso: l'identità relazionale</b> .....	 205
5.1 La sfida dell'altro nella prospettiva di pensiero di Ricœur .....	205
5.2 Fenomenologia ed etica della seconda persona .....	212
5.3 Sé come un altro: l'ermeneutica del soggetto .....	218
5.3.1 Dall'io al sé .....	224
5.3.2 La prospettiva etica intersoggettiva.....	231
5.3.2 La reciprocità.....	236
5.4 Seconda conclusione pedagogica: oltre la semplice tolleranza .....	240
 <b>Capitolo Sesto – Direzioni intenzionali di senso per una proposta pedagogica interculturale</b>	 246
6.1 La formazione etica della persona: la responsabilità .....	246
6.2 Direzioni intenzionali di senso per una pedagogia del riconoscimento .....	251
6.2.1 L'époché .....	254
6.2.2 La responsività .....	257

6.2.3 La relazione.....	260
6.2.4 L'empatia.....	264
<b>Bibliografia.....</b>	<b>269</b>