

**MIUR USR CALABRIA**

**DISTRETTO SCOLASTICO N. 17 DI AMANTEA  
(CS)**

**ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE**

LICEO SCIENTIFICO – LICEO TECNOLOGICO

ISTITUTO PROFESSIONALE

PER L'INDUSTRIA E L'ARTIGIANATO

---

---

Odontotecnico Biologico

Istituto Tecnico Commerciale

INDUSTRIALE E TURISTICO

---

---

87032 AMANTEA VIA S. ANTONIO

---

☎ Centralino 0982/ 41969

(Uffici) E-mail: [CSIS014008@istruzione.it](mailto:CSIS014008@istruzione.it)

Sito: [www.liceoipsiaamantea.it](http://www.liceoipsiaamantea.it)



**PROGETTO DI FORMAZIONE ED AGGIORNAMENTO  
PER IL PERSONALE DOCENTE ED AMMINISTRATIVO  
E DI ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO PER GLI STUDENTI MATURANDI  
- A.S. 2014/2015 -**

**ATTI DEL CONVEGNO DI FORMAZIONE ED  
AGGIORNAMENTO DEL PERSONALE DOCENTE IN  
SERVIZIO DEL GIORNO 28 MAGGIO 2015**

**TEMA: TEORIA E DIDATTICA  
DELL'INTERCULTURA**

**RELATORE: PROFESSORE DI PEDAGOGIA  
GENERALE DELL'UNIVERSITA' DI  
ARCAVACATA DI RENDE COSENZA**

**MATERIALI TEORICI E PRATICI PER UNA  
DIDATTICA PENSATA IN SENSO  
INTERCULTURALE**

Michele Borrelli

# **TEORIA E DIDATTICA DELL'INTERCULTURA**

**MATERIALI TEORICI E PRATICI PER UNA  
DIDATTICA PENSATA IN SENSO  
INTERCULTURALE**

# TEORIA E DIDATTICA DELL'INTERCULTURA

INTRODUZIONE.....3-11

## SEZIONE A:

PEDAGOGIA INTERCULTURALE – PRESUPPOSTI E FONDAZIONE.....12-27

SCHEDE DIDATTICHE.....28-29

## SEZIONE B:

PENSARE L'INTERCULTURA – MODELLI TEORICI DI RIFERIMENTO.....30-53

SCHEDE DIDATTICHE.....54-55

## SEZIONE C:

MATERIALE DIDATTICO-COMPARATIVO. LA RAGIONE OCCIDENTALE

E IL DIALOGO INTERRELIGIOSO.....56-72

## SEZIONE D/D-1:

MATERIALE COMPARATIVO – EUROPA-CONGO.

IMMAGINI E LINGUAGGIO DELL'ARTE.....73-87

BIBLIOGRAFIA.....88-90

## Introduzione

I materiali raccolti in questa dispensa offrono uno strumento di chiarimento e approfondimento sulla *teorizzazione* intorno alla quale può essere strutturata la riflessione interculturale-pedagogica e la sua pretesa di fondazione. Per entrare in questa teorizzazione sono qui riunite alcune delle prospettive più rilevanti del dibattito mondiale attuale. Un dibattito che vede nella globalizzazione sia le condizioni di possibilità di un *incontro dialogico* che le condizioni di possibilità di uno *scontro ideologico* (**si vedano le interviste a Betancourt e Panikkar sezioni B e C**). Alla possibilità dell'*incontro* e del rispetto reciproco tra le culture, può subentrare la possibilità dello *scontro* fra le culture. La diversità delle culture può essere molto fruttuosa per tutte le culture; essa, però, può trasformarsi anche in lotta tra le culture; in lotta tra concezioni e stili diversi di vita; in lotta per la supremazia di una cultura sull'altra (**si veda sezione D**); in lotta per la supremazia di una religione sulle altre religioni; in lotta di una ragione (per esempio quella *razionalistica* occidentale) contro altre concezioni di *ratio*; in lotta tra quelle forme o concezioni di *ratio* che ritengono di essere in possesso *della* verità e di poter reclamare, di conseguenza, e, se necessario, anche con la costrizione, l'uso della forza (anche bellica) per il loro diritto *a priori* ad una determinata egemonia: sia che si tratti di egemonia economica, politica e culturale.

La diversità delle culture presenti nel mondo dimostra, di per sé, che siamo all'interno di una diversità di *logoi*. Non siamo in presenza di un unico *logos* e tanto meno in presenza solo del *logos* razionalistico dell'occidente che Panikkar (**vedi sezione C**) definisce un *logos armato*. E una *ratio* armata mal si adatta alla pluralità dei *logoi*. Una ragione al singolare mal si coniuga con una pluralità di ragioni. Il monocentrismo di una cultura mal sopporta la policentricità delle culture e discorsività al plurale. Ma su che cosa dovremmo poggiare il diritto internazionale dei popoli e l'idea del diritto e della giustizia, l'idea dell'uguaglianza e della partecipazione, del reciproco rispetto e della responsabilità comune di tutte le culture nel mondo se vengono meno la capacità e la volontà di cercare nel dialogo globalizzato le condizioni di possibilità per una convivenza pacifica, le condizioni di possibilità per una ricerca universalizzabile che non vede l'uno contro l'altro armato, ma l'uno accanto all'altro, uniti, nell'etica del discorso e nell'etica che il discorso stesso spiana e offre a tutti i suoi partecipanti? L'obiettivo della dispensa è, dunque, doppio: per un verso, si vuole offrire ai docenti e alla scuola alcune linee teoretiche fondamentali che sono, oggi, al centro di un'ampia ed articolata discussione mondiale in quella che può essere definita l'area della ricerca interculturale. Ricerca che è alla base di un *rapporto dialogico*, tra i popoli, che sia capace, però, di coinvolgere la *pluralità* e la *diversità* delle culture e garantire, da un lato, la differenza tra i *logoi* di

cui si diceva sopra e, nello stesso tempo, che sia capace di avviare quei processi di *interscambio culturale* e di riflessione con l'*Altro* che possano formare la base di una convivenza pacifica planetaria. È indubbio che se parliamo di convivenza planetaria non ci sono i possessori della verità, da un lato, e gli esclusi al dialogo, dall'altro, ma siamo tutti chiamati a collaborare nell'interesse di tutti; tutti devono poter apportare il loro contributo, la loro visione del mondo, il senso che ognuno vorrebbe dare a se stesso e alla vita (**si veda Sezione A**). Per altro verso, si tratta di tematizzare, in chiave teorico-pedagogica, le condizioni di possibilità di una fondazione pedagogica dell'intercultura, tenendo presente che la pedagogia interculturale, nella dimensione duplice di teoria e prassi, non è un fenomeno riducibile a poche scuole e a pochi paesi (quelli industriali), ma abbraccia la complessità dei rapporti interetnici nel mondo e, a lungo raggio, si propone come via ineludibile a quello che può essere definito un processo dialettico di *incontro-scontro-incontro* che chiama in causa la politica, quanto l'economia, la sociologia quanto l'antropologia, la pedagogia quanto la filosofia, le 'scienze dello spiegare' quanto le 'scienze del comprendere'; il diritto nazionale e il diritto internazionale dei popoli. In termini di fondazione, la pedagogia interculturale presuppone un rovesciamento della logica curricolare: il passaggio da un *curriculum nazionale* ad un *curriculum internazionale*, ovverosia, il passaggio ad una idea pedagogica collocata in una determinata cultura e tradizione storica all'interscambio culturale nel confronto con la diversità dei *logoi* (**si veda Sezione A**).

I materiali riuniti nella dispensa cercano, allora, di far luce su alcuni nodi sistematici centrali dell'interculturalità sia in chiave strettamente teorica (e relativamente ad un discorso politico, economico e culturale mondiali), sia in chiave pratica o didattica; il tutto in prospettiva della mondialità o 'globalizzazione' che caratterizza la nostra situazione, oggi, tanto nelle scuole che nelle società cosiddette postmoderne e complesse in generale.

Roma, Amsterdam o Berlino: in qualunque posto si va, sono molte le culture che condividono uno spazio, un territorio geografico comune. Anche nel modello *multiculturale* si riconosce e viene confermata questa varietà di differenziazioni; però il modello multiculturale si ferma alla sua nuda e cruda *constatazione* cercando di organizzare gli spazi in una sorta di convivenza più o meno pacifica e tollerante all'interno della cornice geografica in cui è situata tale varietà. La *transculturalità* (**si veda Sezione B**), invece, si presenta come un modello che presuppone la *fine* delle *culture tradizionali* o d'origine. In questo modello sono soprattutto i giovani a pagare il prezzo dello *status* di "transculturalità", in quanto passano da una cultura ad un'altra, non hanno un'identità culturale propria e sono un prodotto "ibrido" che assimila aspetti di culture differenti. Questi giovani sono considerati, a ragione, soggetti "pluri-identitari". A differenza del multiculturalismo e del trans-

culturalismo, il modello *interculturale* offre lo spazio e le condizioni per le identità culturali; si pensi già alla comunicazione, possibile soltanto per l'uso di un *linguaggio* comune. Tutti parliamo una lingua, anche se, ovviamente, non è la stessa cosa parlare l'italiano o il tedesco; ereditiamo determinati riti, una determinata storia, abbiamo un determinato modo di vivere la quotidianità, ecc.. In un certo senso, ereditiamo riferimenti culturali, più o meno stabili, che ci danno la possibilità di pensare in termini anche di una *biografia personale*. Non è un caso se proprio l'*interculturalità* fa di quest'ultima un presupposto costitutivo, centrale, di possibilità di stabilità dell'identità. Diversamente dalla multiculturalità, l'*interculturalità* privilegia il *dialogo*, spingendosi oltre la nuda e cruda tolleranza delle culture. Postula e presuppone un andare *oltre* la tolleranza per imparare a *con-dividere* e imparare a *con-vivere*. In questo senso, l'*interculturalità* è anche e soprattutto una *qualità* delle relazioni umane, un inter-relazionarsi reciproco tra le culture e non un freddo 'soportare' l'Altro. Ma l'inter-relazionarsi è qualcosa di fondamentalmente diverso dalla strategia dell'*assimilazione* e dell'*integrazione* dell'Altro; a rigore, integrazione e assimilazione non sono categorie interculturali. Ciononostante, in molti dei nostri paesi europei, le politiche nei confronti degli 'stranieri' mirano ad "integrare" l'altro. Si parte dall'assunto che la politica interculturale sia una politica di integrazione nella società e che, di conseguenza, sia giusto riconoscere i valori della cultura della società nella quale si emigra. Ora, indipendentemente dal fatto che l'emigrato non può certamente autospendersi dalla società nella quale è 'approdato', è certo che – se i valori che valgono sono soltanto quelli che del paese nel quale si è emigrati - l'integrazione può anche presentarsi come negazione della propria identità e quindi, *de facto*, rivelarsi come una distruzione culturale del proprio sé. E ciò perché il paradigma dell'integrazione fa leva solo ed esclusivamente a partire dalla cultura maggioritaria e non a partire da un interscambio culturale tra le culture all'interno del quale regni dialogo e simmetria relazionale e non sottomissione di una cultura all'altra. In verità è dall'Altro che ci si aspetta l'integrazione. È l'Altro che deve far sue le norme della società nella quale è emigrato. Ciò può realmente significare che l'Altro sia, a poco a poco, costretto a rinunciare a se stesso, a perdere la *memoria* di sé, la tradizione culturale nella quale era fin lì cresciuto, l'identità della propria origine. Di fronte al progetto, in questo senso, rischioso dell'*integrazione* e dell'*assimilazione*, si propone la sostituzione del concetto di integrazione col concetto di "convivenza" e il concetto di assimilazione col concetto di 'solidarietà'. Fondamentalmente, l'obiettivo interculturale è quello di essere *solidali* con le altre culture e non mirare alla loro *dissoluzione* servendosi dell'etichetta: *integrazione*. In conclusione, se nel modello multiculturale si nega, a priori, che le relazioni tra le culture possano costituirsi all'interno di una relazione simmetrica e di una integrazione reciproca, nell'*interculturalità* e nell'etica che attraversa l'*interculturalità*, si ritiene più che possibile, anzi doveroso, il

raggiungimento di una forma di convivenza nella quale le culture vivano in una situazione di reale simmetria.

Se, oggi, il compito più urgente della filosofia è disarmare la ragione armata (**vedi sezione C**), diventa evidente che non basta la buona volontà. Piuttosto, l'importante è comprendere che non si può battere la ragione con una ragione superiore o con qualcos'altro, ma unicamente riuscendo a convincerla che non è il solo arbitro della realtà. Quando si parla di ragione armata, si parla della *ragione occidentale moderna* e non solo e non tanto di ragione politica delle super-potenze. La *ragione moderna* ha bisogno di poter controllare e calcolare per espandere i suoi poteri. Ma la corsa agli armamenti della ragione, non conduce a nessuna soluzione, in quanto porta ad una ragione ancora più armata della precedente. Quel che manca a questa ragione è lo *spirito*, il *mito*, o, meglio, il *contesto*, ecc. Il contesto, infatti, è il piano su cui situare il compito critico – nel senso più esatto del termine. Questo contesto noi l'interpretiamo, abitualmente, come *contesto occidentale*. Come se la verità fosse occidentale o in possesso del *logos* occidentale; come se la filosofia fosse un evento esclusivo dell'Occidente. Se parliamo di *contesti*, cercare di determinare se anche in India ci sia, per esempio, una filosofia, è già *metodologicamente* tendenzioso, se non fallace. Da un punto di vista metodologico, non si può chiedere se in India ci sia una filosofia senza prima chiarire che cos'è la filosofia. Filosofia è un termine che, in aree culturali diverse, può avere una connotazione completamente differente rispetto al senso che il termine ricopre semanticamente in occidente. Da dove proviene la formula usata da Heidegger: "Wer Philosophie sagt, spricht Griechisch?" ("Chi dice filosofia, parla greco?"). Ovviamente, questa formula, sotto determinati presupposti, è vera. Se partiamo, per esempio, dal presupposto intrinseco al concetto heideggeriano di filosofia o da quanto in prospettiva ellenico-romano-germanica si ritiene sia la filosofia. Sulla base di presupposti del genere, si può certo giungere alla conclusione che "in India, non ci sia una filosofia"; e, per quanti sono ancora vittime del *complesso d'inferiorità* dei colonizzati, la risposta che dobbiamo aspettarci è: *Ma certo che in India abbiamo una filosofia!*. E, invece, si potrebbe a ragione anche sostenere: sì non abbiamo in India una filosofia, ma per noi questo non è un'assenza grave, tutt'altro, in quanto noi abbiamo altre *forme di pensiero*.

Nel materiale della **Sezione A**, si sposta la riflessione interculturale sul piano della pedagogia e, più precisamente, sul piano della *fondazione teorica* della pedagogia (interculturale). Un presupposto di fondo, su cui fa leva tutta l'impalcatura teoretica di questa riflessione, consiste nel fatto che si ritiene la pedagogia (e non solo quella interculturale) legata, *per definitionem*, agli ambiti della politica e dell'economia. Ciò significa che un suo costituirsi come *pensiero umano e sociale* avviene sempre all'interno e mai all'esterno dell'intreccio dei contesti

dell'economico e del politico. Le argomentazioni sviluppate nel contributo cercano di dimostrare che tale ipotesi può rivendicare una sua originale pretesa di validità. Conseguentemente, le argomentazioni si incentrano 1°, sul rapporto tra emigrazione e sviluppo/non sviluppo economico; 2°, sul rapporto tra economia e politica (di mercato); 3°, sul rapporto tra emigrazione e multiculturalità. I tre punti vengono interrogati facendo lega sulla logica delle *economie forti*. Si può così facilmente dimostrare che i paesi super-industrializzati si sono serviti, per il loro “libero” mercato, della *forza lavoro internazionale*. La ricchezza, delle potenze industriali, è un prodotto anche di questo sfruttamento della manodopera estera. In termini di politica di mercato, si mette in rilievo che quel che si può affermare, con sicurezza, è che se lo sviluppo economico sul modello dell'economia capitalistica dovesse sempre ancora continuare a tutto svantaggio delle economie più deboli, lo *jatus* tra Nord e Sud, tra paesi sviluppati e paesi sottosviluppati sarà condannato a crescere anche in futuro. Ora, bisogna entrare nella “logica” della stessa economia di mercato se si cerca una risposta al problema fondamentale che divide il mondo industriale (il mondo del benessere e dello sviluppo) dal mondo non industriale (il mondo del sottosviluppo, della disoccupazione e della fame). L'economia di mercato è soprattutto politica delle multinazionali e dei cartelli economici, delle fusioni, delle concentrazioni e del capitale finanziario. Far fronte alla spirale dell'indebitamento e del tasso sul tasso che le economie deboli devono pagare nei confronti delle economie forti, ha come conseguenza una ulteriore crescita della spirale di dipendenze e di fame. Si pone così la domanda: *C'è una risposta globale alla logica del “libero mercato”*? Le ipotesi che vengono formulate sono: 1. In Europa e nel mondo, l'economia di mercato non può essere liberata a se stessa, al cosiddetto “gioco delle forze”. 2. In Europa e nel mondo, è necessaria una politica economica globale per far fronte alla spirale di dipendenza che divide i paesi economicamente sviluppati dai paesi in sottosviluppo. 3. La politica economica globale deve orientarsi ad una suddivisione internazionale e del lavoro e della ricchezza prodotta. Per quanto riguarda il sottopunto emigrazione e multiculturalità, si fa notare che la “dinamica” culturale, di cui i nostri paesi industrializzati sono la chiara espressione, è in dipendenza diretta dalla più vasta dinamica economica che “lega” le società avanzate alle società meno avanzate. È un legame di dominio; è l'egemonia dei paesi ricchi sui paesi poveri; un'egemonia che non è solo economica, ma che si impone anche sul piano culturale, sottomettendo il modo di pensare diverso di culture diverse al *logos capitalistico* della ragione calcolante e del profitto.

La riflessione pedagogica interculturale deve il suo avvio e il suo fermento anche e soprattutto teoretico a questa “dinamica” economica dell'imperialismo capitalistico; le nostre società sono sottomesse alla logica che le multinazionali impongono alla produzione mondiale, in generale, a ai singoli mercati in particolare. È una riflessione quindi, per sua natura, da rapportare alla *realtà economica e politica*; e,

cioè: a quei processi reali di incontro e scontro economici e culturali ai quali vengono continuamente sottoposti i popoli e per conseguenza anche le scuole di ogni ordine e grado e quei paesi che diventano mete di immigrazioni di massa. Il “rientro” nelle categorie di una pedagogia che si costituisce nel rapporto con le culture altre, significherebbe il recupero dell’uomo-dignità nella *diversità*: il recupero della singolarità nell’*alterità*. Recupero che, a ben vedere, è l’opposto di una *oggettivazione* dovuta a etichette come *l’integrazione* o *l’assimilazione* (**si vedano le sezioni A e B**). Nell’integrazione c’è *l’integrato* o, meglio, colui che deve essere integrato e colui che *integra*. Una di *integrazione* del genere (si veda Sezione A) equivale non solo alla prigionia del soggetto-educandus (che deve essere *integrato*), ma anche alla prigionia del soggetto-società che integra. L’educandus è, certamente e innanzi tutto, il *prodotto* dell’educazione, della *socializzazione*, della ‘*formazione*’, in ultima analisi il prodotto delle condizioni storiche di una determinata egemonia politico-economica e culturale. Ma come usciamo da questa pura fattività e liberiamo l’uomo alla sua dignità, alla sua creatività, alla sua libertà? Porre queste domande significa anche proporre un paradigma pedagogico nuovo, un *logos* nuovo, nel caso specifico: un *logos interculturale*. Ma che cosa dobbiamo intendere con cultura e intercultura se vogliamo corrispondere a questo *logos*? Se pensiamo in termini di *semantica pedagogica*, cultura è *esperienza di pensiero*. Di conseguenza, *l’educazione interculturale* è un processo di *esperienza di pensiero*. Esperienza, però, al plurale; esperienza che rifiuta, di principio, l’assolutizzazione del singolare (nazionale). In questa prospettiva, la cultura è un processo in divenire, non disgiungibile mai dall’influire del sociale sulla coscienza del singolo individuo. In divenire perché *l’identità nazionale* non libera necessariamente al *soggetto*, libera il più delle volte al *ghetto*: al *ghetto culturale*. Qual è allora la via interculturale da seguire per spezzare le prigioni culturali che si annidano in ogni cultura? La nuova via è una nuova didattica (**si veda sezione A**). La didattica interculturale può e deve servirsi, in via prioritaria, di due categorie: della categoria dell’*incontro* (culturale) e della categoria dello *scontro* (culturale). Nel campo dell’*esperienza oggettiva* o della società, la didattica può e deve essere organizzata sulle differenze culturali, analizzando la diversità dei sistemi politici, economici e culturali. La critica, che segue a queste analisi, è anche critica ideologica; critica che interessa, cioè, i singoli *contesti* o le singole espressioni culturali tanto quanto i rapporti internazionali tra i popoli e il diritto dei popoli. L’analisi dei contesti sociali e dei sistemi culturali interessa, ovviamente, anche e soprattutto i presupposti teorici, le legittimazioni, le pretese di validità degli stessi sistemi sociali e, in ultima analisi, le teorie delle società che riflettono l’architettura che ne costituisce l’*intesa* a monte.

La stessa società, il soggetto dell’oggettivazione, rischia di diventare essa stessa vittima dell’oggettivazione che volutamente o no impone ai suoi soggetti o membri della società. Detto in termini di paradossalità: l’educazione interculturale, se vuole

per davvero essere “interculturale”, deve comprendersi come *antisocializzazione*; come risposta contro-fattuale all’ottusità intrinseca in ogni cultura o, meglio, come risposta contro una cultura della non-cultura; come recupero sì delle differenze e delle diversità, ma recupero che sappia interrogare se stesso prima ancora di volgersi ad interrogare le altre culture. Nessuno può sensatamente dubitare del fatto che l’interculturalità sia il passaggio da una educazione ideologico-nazionale ad una educazione alla mondialità. Del *soggetto interculturale* ci aspettiamo, infatti, che egli sappia percorrere una via critico-regressiva, de-costruttiva, di doppia interrogazione: interrogazione del ghetto culturale sociale e interrogazione del ghetto culturale individuale. Da questa doppia interrogazione riteniamo possibile che emerga l’*incontro nuovo*, come risultato del processo dialettico tra *incontro* e *scontro* culturali. L’*incontro nuovo* è l’incontro dell’uomo con l’uomo; l’incontro dell’uomo con la sua umanità; un incontro che è un *dialogo nuovo* e che ha alla base la *comprensione* e il *rispetto* della cultura dell’altro per un cammino comune nella ricerca dell’umanità e del senso dell’umanità (**si veda il confronto Europa-Africa sezione D**).

---

## SEZIONE A

# PEDAGOGIA INTERCULTURALE – PRESUPPOSTI E FONDAZIONE

---

### *Premessa*

Il titolo del saggio fa presupporre che la pedagogia (interculturale) sia legata all'economia e alla politica e che, di conseguenza, il suo costituirsi come *pensiero umano e sociale* avvenga nell'intreccio dei contesti dell'economico e del politico. I paragrafi che seguono dovranno dimostrare se l'ipotesi può rivendicare la sua pretesa di validità.

### 1. Il contesto politico-economico

Mi limito brevemente a tre sottopunti: primo, al rapporto tra emigrazione e sviluppo/non sviluppo economico; secondo, al rapporto tra economia e politica di mercato; terzo, al rapporto tra emigrazione e multiculturalità.

*Primo sottopunto:* emigrazione e sviluppo economico nelle società industriali.

Qual è il rapporto tra sviluppo economico ed emigrazione nei paesi in via di sviluppo o sottosviluppati?

Innanzitutto, è necessario sottolineare che per l'emigrazione di massa, in Europa e nel mondo, non c'è, oggi ancora, nessuna risposta politica ed economica a livello internazionale che tenga conto degli effetti economici e sociali nei paesi esportatori di forza lavoro.

Sappiamo, d'altro canto, che le economie di "mercato" non possono rinunciare alle riserve di manodopera messe a disposizione dalle economie deboli. Il potenziale produttivo delle superpotenze economiche europee e mondiali non avrebbe avuto l'estensione e l'intensità economica, né ritmi così veloci di produzione, senza il ricorso a milioni di lavoratori provenienti dalle aree non industrializzate. Lavoratori

che si sono adattati, economicamente, ad ogni tipo di attività produttiva e, socialmente, ad ogni tipo di “integrazione”.

La risposta alla domanda sul rapporto tra emigrazione/immigrazione e sviluppo economico è possibile solo in rinvio alla logica delle economie forti. Sono esse, infatti, che in determinati cicli produttivi sfruttano il “mercato” internazionale delle riserve di forze lavoro.

Parlando di “sviluppo economico”, indubbiamente, esso è un fatto reale, ma relativo alle economie forti. Sono queste a svilupparsi sempre di più. La Germania, per esempio, come altri paesi super industrializzati, si è servita del “libero” mercato della forza lavoro internazionale. Questa era lì, a disposizione, pronta e ad un prezzo di mercato stracciato. Le spese per la crescita delle forze lavoro furono sostenute dai paesi esportatori, a tutto svantaggio dei paesi economicamente già svantaggiati. Per i paesi esportatori di forza lavoro, a questo svantaggio si aggiunsero gli altri svantaggi determinati dalla “libertà” del “libero mercato”: il calo di manodopera specializzata, la sottrazione delle forze lavoro più giovani, l’invecchiamento della popolazione attiva, la stagnazione economica, il rafforzamento delle dipendenze (economiche e politiche) dalle economie forti.

*Secondo sottopunto: la politica di mercato.*

Bisogna premettere che l’economia capitalistica o di mercato si è imposta ovunque. Ciò non significa, comunque, che l’economia capitalistica o di mercato sia l’unico modello economico pensabile né che sia il modello più sociale. Non entro, qui, nelle logiche di “vantaggi” o “svantaggi” di economie pianificate o di mercato. Quel che si può affermare con sicurezza è che, se lo sviluppo economico sul modello dell’economia di mercato dovesse continuare a tutto svantaggio delle economie più deboli, lo iato tra Nord e Sud, tra paesi sviluppati e paesi sottosviluppati sarà condannato a crescere anche in futuro.

Ora, bisogna entrare nella “logica” della stessa economia di mercato, se si cerca una risposta al problema fondamentale che divide il mondo industriale (il mondo del benessere e dello sviluppo) dal mondo non industriale (il mondo del sottosviluppo, della disoccupazione e della fame).

Fa parte della logica del libero mercato, il fatto che l’economia di mercato non è un sistema autopoietico che riesce a “regolare” se stesso. L’economia di mercato non riesce da sé, senza, cioè, correttivi esterni a regolare equamente il “libero mercato”. La formula liberale “richiesta-offerta” non offre nessuna garanzia per la distribuzione del lavoro e della ricchezza prodotta. Lo “scambio” è solo formalmente libero. L’economia di mercato è, soprattutto, politica delle multinazionali e dei cartelli economici, delle fusioni, delle concentrazioni e del capitale finanziario. “Economia

libera” è anche libertà di monopolizzare i mercati nazionali ed internazionali; è anche imperialismo economico. Non a caso, la spirale di dipendenza economico-finanziaria che “unisce” molti paesi del terzo mondo con le super potenze industriali ha raggiunto gradi ormai vertiginosi. Il tasso di interesse che grava sulle economie deboli è, in alcuni casi, talmente alto da superare la stessa ricchezza che in quei paesi si produce annualmente. Far fronte alla spirale dell’indebitamento del tasso sul tasso ha come conseguenza una ulteriore crescita della spirale di dipendenza.

*C’è una risposta globale alla logica del “libero mercato”?*

Le ipotesi mi sembrano quattro:

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

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

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

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

*Terzo sottopunto: emigrazione e multiculturalità*

La dinamica culturale, di cui i nostri paesi industrializzati sono espressione, è in dipendenza dalla più vasta dinamica economica che “lega” le società avanzate alle società meno avanzate. Se le società industriali sono in continua trasformazione ed in continuo sviluppo, non vale lo stesso per le società in via di sviluppo o sottosviluppate. Lo sviluppo economico va in un’unica direzione, a tutto vantaggio dei paesi già sviluppati. Inoltre, c’è da tener conto di un problema non meno grave dovuto alle “interdipendenze” economiche e politiche: l’*omogeneizzazione culturale*.

Non a caso, si parla oggi di un etnocentrismo aggressivo che caratterizza il “dialogo” tra Nord e Sud e che sta assumendo viepiù la forma di un doppio colonialismo: colonialismo economico e colonialismo culturale.

L’autonomia economica è una richiesta che si pone nel contesto generale di esigenza di indipendenza, di “identità culturale” o “autonomia culturale”. Identità e autonomia culturali sono fonte di quella conflittualità latente internazionale che il

Club di Roma ritenne di dover definire ancora più esplosiva dell'esigenza di autonomia economica che spetterebbe di diritto ai paesi dalle economie deboli, come ad ogni paese.

## 2. Il contesto pedagogico

### 2.1 Presupposti filosofico-antropologici

La riflessione pedagogica interculturale deve il suo avvio, come si è evidenziato nel paragrafo precedente, alla “dinamica” economica alla quale le nostre società sono continuamente sottoposte dal dominio delle multinazionali sulla produzione mondiale e sui mercati internazionali. Essa è legata, quindi, globalmente, alla suddivisione disuguale del lavoro e all'accumulo smisurato di capitale che provoca, internazionalmente, da un lato, ricchezza e benessere, dall'altro, disoccupazione, fame e miseria e l'esodo di intere popolazioni. Se a monte della riflessione pedagogica interculturale c'è il monopolio sulla ricchezza mondiale e l'occupazione dei mercati mondiali, ovvero la suddivisione disuguale di lavoro e il dominio sfrontato del capitale, qual è la risposta pedagogica?

Intanto, bisogna partire dal presupposto che la pedagogia non sostituisce né l'economia né la politica, né può risolvere i problemi della suddivisione disuguale del lavoro, la fame nel mondo o l'emigrazione di massa. Dalla pedagogia ci si aspetta, ovviamente, risposte pedagogiche. Darle, però, significa rapportarsi alla *realtà storica*, a quei processi di incontro e scontro culturali ai quali sono sottoposte scuola e società attraverso le emigrazioni di massa. La riflessione pedagogica si intreccia qui inaggirabilmente con l'economico e il politico. Essa non è istanza neutrale all'interno di una conflittualità che osserva la realtà dall'esterno, su un piano di neutralità; deve, piuttosto, autodefinirsi in riferimento al politico e all'economico, far leva, cioè, su un processo di chiarimento che, spingendosi oltre i confini del nazionale, riesce a cogliere le dinamiche politico-economiche mondiali che sono a monte di essa stessa.

Se, da un lato, la pedagogia cerca le sue risposte in riferimento al politico e all'economico, dall'altro, non può fare a meno di rispondere a partire dai suoi principi. Le risposte pedagogiche entrano in questo caso anche e soprattutto nella logica della sua genesi, e cioè nell'ambito che possiamo definire *filosofico-antropologico*; ambito in cui si assegna all'uomo, *per definitionem*, uno status ontologico di dignità che possa garantire la sua diversità (anche e soprattutto culturale). Il “rientro” della pedagogia nella logica della sua genesi si rivela, quindi, come recupero dell'uomo-dignità nella diversità; come recupero dell'*alterità*. A ben

riflettere, si tratta di un *rientro* che oltrepassa ogni constatazione puramente empirica (delle differenze o diversità culturali) e la descrizione (puramente fattuale) in senso multiculturalistico, e che deve, pertanto, essere definito e inteso come un recupero dell'*unità nella differenza*.

Non si può seguire questo modello pedagogico e non dissociarsi, al contempo, dai paradigmi pedagogici tradizionali nazionali e monoculturali.

## 2.2 Presupposti teorico-sociali

Non c'è teoria pedagogica che non implichi o abbia espressamente alla sua base un concetto di *teoria sociale*. L'ovvietà di questa proposizione non dice, però, nulla, ancora, sulla possibilità o, meglio, sulla necessità di dover comunque legittimare la *dimensione normativa* di una teoria pedagogica. In modo generale, potremmo dire che è proprio nei presupposti filosofico-antropologici, filosofico-sociologici o sociali che l'educazione e la società si giocano il loro senso. L'uomo, se definito, antropologicamente, nella sua *diversità*, rinvia ad un concetto di educazione che non si avvera più all'interno di una immagine ontologica "chiusa" del mondo, nel quale si "provvede" al soggetto, ma non è il soggetto che provvede a se stesso. L'individuo-*educandus* non è fattualità empirica, di cui si possono scoprire leggi intrinseche e governabilità. L'*educandus* non è "oggetto" e non può essere oggettivato senza rinunciare a priori alla sua autonomia e al suo diritto all'autodeterminazione. Una oggettivazione del genere equivarrebbe non solo alla prigionia del soggetto-*educandus*, ma anche alla prigionia del soggetto-società.

In altri termini, la pedagogia non è pensabile disgiunta da alcuni correlati di principio. Ciò vale, soprattutto, nei limiti in cui l'uomo e la società sono liberi dall'illibertà del "regno della seconda natura" e quest'ultima è sempre ancora e per lo più regno della *necessità* (*Reich der Notwendigkeit*) e non regno della *libertà* (*Reich der Freiheit*). Quel che vale per il pedagogico, in generale, vale altrettanto per l'educazione, in particolare. Quest'ultima non è solo realtà empirica, nuda e cruda (in questo caso non avrebbe senso pensarla e ripensarla sempre nuovamente), ma *intenzionalità*; non solamente datità da *constatare*, ma pensiero legato a norme; pensiero che ripensa e riordina se stesso a partire da attualità che costituiscono il suo contesto storico e di riferimento, ammesso ovviamente che l'educazione non sia intesa come puro momento tecnico (tecnologia sociale), il che non può essere vietato a nessuno. Ma, nel momento in cui ci si pone seriamente la domanda sull'educabilità dell'uomo, sul *che cosa* (contenuto e significato) dell'educazione, si lascia il campo strettamente empirico, non per negarlo, ma per includerlo in una realtà che non è pura

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

La pedagogia (interculturale) è, allora, di per sé, costituzionalmente, autoriflessività. Si contrappone alla sua riduzione empirica, ma nello stesso tempo non può fare a meno di questa sua dimensione empirica. È legata all'individuo, ma deve aiutarlo a slegarsi dall'eteronomia che in lui produce attraverso i processi di socializzazione. È legata alla totalità, ma deve preparare l'individuo a dominare questa totalità e a non lasciarsi dominare da essa. È legata alla libertà, ma deve liberare l'uomo da una libertà che non gli appartiene e che storicamente non sarà più quella.

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

storici), in cui il sé (soggetto) “ri-soggettiva” l’esser stato *oggetto di socializzazione*. L’educazione, in quanto auto-educazione, è coscienza dei processi di condizionamento e delle determinazioni storiche: è la coscienza di essere comunque *prodotto* di socializzazione. L’educazione (se è intesa come autoeducazione) presupporrebbe l’opposto: liberarsi, cioè, dalla prigionia della socializzazione; giungere ad un pensiero “autonomo”, oltrepassando lo stadio dell’eteronomia che nei processi di socializzazione tende a dominare e, quindi, a condizionare il soggetto.

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

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

Il contesto è nuovamente paradossale: se l’*associazione* si presenta come quel processo unitario (di socializzazione) che non può non legittimarsi all’interno di una determinata cultura o di un determinato *logos*, la *dis-sociazione* scaturisce dal fatto che la pretesa di *legittimazione*, che è legata ad una determinata cultura o ad un determinato *logos* (e la sua traduzione in processi di socializzazione), né si intende da sé né dipende dal grado di egemonia che una cultura specifica ha raggiunto in determinati contesti storici.

---

Si giunge qui al paradigma centrale di una pedagogia intesa come *logos interculturale*: al paradigma *cultura/intercultura*.

Cosa bisogna intendere con cultura? Si può parlare di cultura “nazionale”? C’è un “monopolio culturale” riservato ad alcuni (popoli) e al quale solo alcuni (popoli) (auto-)eletti possono accedere, senza il rischio di *contaminarlo*?

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

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

### **3. L’educazione interculturale**

L’educazione interculturale è definibile come *esperienza di pensiero*. Esperienza, quindi, al plurale che rifiuta, di principio, l’assolutizzazione del singolare (nazionale). Didatticamente, bisogna promuovere questa pluralità, avviando processi di esperienza contro-fattuali, di contraddizione, di recupero di quel che Adorno definiva il *non identico*; recupero di quell’alterità e di quella differenza che non si piegano ma resistono al monopolio del *logos identificante*. Ma un recupero del genere chiama in

causa non solo la coscienza del singolo, ma anche la coscienza riposta e cristallizzatasi nella società o, meglio, nelle società in generale. Poiché l'educazione è sempre e soprattutto anche *esperienza sociale*, legata, cioè, a singoli contesti storici, per essere *esperienza interculturale* deve accogliere e problematizzare, inaggirabilmente e mondialmente, per un verso, la diversità delle strutture economiche delle specifiche società e, per altro verso, la diversità delle sovrastrutture che delle società formano la base (ideologica e) di legittimazione. Se partiamo da questa doppia diversità e, cioè, sia sul piano delle diverse e plurali strutture sociali che sul piano delle diverse e plurali sovrastrutture di legittimazione, l'educazione (interculturale) è, anzitutto e per lo più, interrogazione del proprio *logos*; interrogazione della propria socializzazione; incontro-scontro (tra i differenti *logoi*) e rielaborazione di un incontro su basi nuove e possibilmente anche condivise culturalmente.

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

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

vive all'interno di un determinato contesto storico), ma come *partecipazione* alla cultura. Partecipare alla cultura è fondamentalmente *critica* e non *affermazione*: non cedere alla tentazione di far passare ciò che storicamente è divenuto come “natura” e suggerirlo e imporlo socialmente come norma obbligatoria.

Il pluralismo di una cultura premette l'autonomia nella molteplicità, l'unità nella diversità; smaschera, come ideologia dell'affermazione, il principio di conformità che la vorrebbe la cultura legata a canoni nazionalistici e storicamente per sempre definiti. L'ideologia della conformità non aiuta a preparare la gioventù odierna e le minoranze etniche tra di noi e noi tutti alla dinamica complessa dei sistemi sociali mondiali e all'interrogazione dei presupposti e delle legittimazioni di questi ultimi; non aiuta a confrontarsi con le contraddizioni interne ai sistemi politici, economici, ‘culturali’. Di conseguenza, quel che si richiede nell'insegnamento interculturale non sono solo “cognizioni” sociologiche sul sistema società, ma analisi e riflessioni che riguardano le strutture e le sovrastrutture di un mondo ‘globalizzato’ e, soprattutto, le conflittualità di società di disuguali; analisi delle sovrastrutture ideologiche funzionali ai sistemi; distacco da quei concetti di cultura, nei quali, la storia dell'uomo è vista come legge impenetrabile di culture indipendenti e, quindi, estranee e avverse tra di loro e che costituirebbero una minaccia per l'identità (nazionale e non solo). In questi casi, si tratta di concetti dichiaratamente razziali, ovvero, di concetti intraculturali che escludono, a priori e volutamente, ogni comunicazione tra le culture e che fondano la loro pretesa di legittimazione o, meglio, la loro *violenza* nei confronti di altre culture con l'elevare la propria sovrastruttura ideologica a necessità storica.

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

Non solamente dal punto di vista di una teoria pedagogica interculturale, ma anche a causa della continua trasformazione alla quale sono sottoposti i sistemi sociali attraverso la dinamica della “suddivisione” internazionale del lavoro, è inammissibile assolutizzare un determinato ordinamento culturale ed educare ad una tale cieca presunzione. Ma questa presunzione, purtroppo, ha nei nostri paesi occidentali una lunga tradizione. Basterebbe ritornare per un momento, indietro, alla storia dei nostri sistemi scolastici, per notare che l'educazione, ufficializzata sotto forma istituzionale, si regge, oggi ancora, su decisioni del diciottesimo e del diciannovesimo secolo.

---

Fin nella teoria pedagogica (e non solamente in quella europea), si potrebbe dimostrare che, e come, la *pedagogia nazionale* e l'*educazione allo spirito nazionale*, allo *stato nazionale*, stessero alla base di essa e che nonostante tutti i cambiamenti in politica e società, continuano indisturbate, se non con più coscienza addirittura, a diffondere questo tipo di ideologia della *Halbbildung* (Adorno) o semi-cultura. Si fa sempre ancora fatica ad accettare che al centro dell'educazione dobbiamo porre l'uomo e non la nazione; che il compito dell'educazione (interculturale o comunque definita) non è l'introduzione dell'*educandus* nel "carattere nazionale", "italianità", "germanicità", ecc., carattere che nessuno riuscirebbe a definire in quanto ideologico per costituzione; che non è l'"identità nazionale", ma l'identità con un pensiero che pensa e che sa pensare, il punto centrale di ogni educazione e, a maggior ragione, di una educazione che si autodefinisce *interculturale*. È l'identità che si acquisisce attraverso il pensiero e nel pensiero che dà al singolo (e a noi tutti) la possibilità di liberarsi dalle prigioni culturali e dai nazionalismi e aprirsi all'uomo e all'umanità. L'identità nazionale non libera al *soggetto*, libera al *ghetto*: al *ghetto culturale*.

Qual è allora la via interculturale da seguire per spezzare le prigioni culturali?

### 3.1 Presupposti della didattica interculturale

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

Nel campo dell'*esperienza oggettiva* o della società, l'organizzazione didattica delle differenze culturali è analisi e riflessione della diversità dei sistemi politici, economici, culturali. Le categorie di incontro e scontro rendono giustizia a questo tipo di analisi. Riferita all'esperienza oggettiva, l'educazione interculturale è, fondamentalmente, lo smascheramento dei presupposti che creano il ghetto culturale o i ghetti culturali. La critica è critica ideologica ed è rivolta alla società in generale e interessa i presupposti teorici, le legittimazioni, le pretese di validità del sistema sociale e, in ultima analisi, la stessa teoria della società.

Nel secondo caso, nel caso, cioè, riferito all'*esperienza soggettiva*, l'incontro e lo

scontro interculturali hanno la funzione di smascherare il sottofondo ideologico del ghetto culturale del singolo individuo. La critica ideologica è rivolta a se stessi e diventa autocritica, auto-smascheramento, ovverosia, interrogazione dei propri presupposti normativi, dei propri pregiudizi, delle proprie scelte valoriali, della propria visione di vita e della società.

L'organizzazione della didattica interculturale deve essere costruita in modo da poter smascherare la *doppia ideologia*, di cui è vittima tanto il singolo quanto la società o le società, in generale: l'ideologia sociale, interiorizzata attraverso i processi di socializzazione, e l'ideologia individuale, come riflesso della determinazione sociale o, appunto, della socializzazione. Il nostro ghetto culturale è un *prodotto* a cui siamo continuamente sottoposti. Ognuno è sottoposto a questo processo di oggettivazione e di reificazione. La stessa società, il soggetto dell'oggettivazione, è essa stessa vittima dell'oggettivazione che spietatamente impone ai suoi soggetti o membri della società. Detto in termini di paradossalità: l'educazione interculturale, se vuole per davvero essere "interculturale", deve comprendersi come antisocializzazione; come risposta contro-fattuale all'ottusità di ogni cultura o, meglio, contro una cultura della non-cultura e, cioè, come recupero sì delle differenze e delle diversità, ma recupero che interroga le culture, tutte le culture. In altri termini: l'educazione interculturale è *ricerca culturale*.

Ai fini di questo doppio smascheramento, abbiamo bisogno di una didattica interculturale che si autocomprenda, fundamentalmente, come critica (ideologica). Peraltro, anche se le nostre scuole e le nostre società non fossero già interculturalmente composte e non solamente per la presenza di minoranze etniche, ma già per i processi differenti e differenziati di socializzazione che si avverano in seno alle nostre famiglie e attraverso le istanze extrascolastiche, non sarebbe meno necessario porsi l'obiettivo pedagogico di una educazione intesa anche e allo stesso tempo (sembra ovviamente paradossale e in fondo lo è) come *antisocializzazione*; di una educazione, cioè, in cui la socializzazione è solo un passaggio che, nel processo educativo, bisogna (almeno in termini di riflessività) superare o trascendere e, comunque, lasciare dietro di sé, se si vuole superare e lasciare dietro di sé la presunzione ottusa che eleva la propria limitatezza a sapere assoluto. Senza questo passaggio riflessivo *oltre la socializzazione*, l'educazione decade in cultura della superficialità, in quella cultura superficiale che Adorno, nel senso di Nietzsche, spiega come appartenente a colui che non dubita di niente e che di conseguenza non libera se stesso e non guadagna in esperienza di vita e di mondo.

Nessuno può sensatamente dubitare del fatto che l'interculturalità sia un prodotto non della libertà, ma della necessità. Nello stesso tempo, nessuno può sensatamente dubitare del fatto che l'interculturalità sia una necessità pedagogica. In altri termini: anche se la "nascita" dell'interculturalità è un prodotto di "necessità economiche",

essa è pedagogicamente costitutiva e costituente del pensiero pedagogico, indipendentemente dalle cause economiche che l'hanno generata e che continueranno anche in futuro a generarla e a riprodurla.

L'educazione interculturale non è, allora, solo una risposta temporanea, storica, alle trasformazioni che si registrano nell'ambito del sistema società e del sottosistema scuola; è una necessità pedagogica per comprendere e portarsi oltre il ghetto o i ghetti culturali che imprigionano il nostro modo di vedere e spiegare le cose. Portarsi oltre i pre-giudizi e pre-concetti e ridefinire la convivenza civile e il senso che vogliamo dare alle cose e a noi stessi. Per fare ciò abbiamo bisogno di quell'incontro-scontro di cui si parlava sopra; della dialettica tra incontro e scontro culturale. La scuola è il luogo privilegiato di partecipazione alla dialettica dell'incontro/scontro culturale. Il luogo privilegiato di smascheramento dei ghetti culturali prodotti dalle "educazioni nazionali" o socializzazioni sistemiche. Luogo (sempre utopico) del passaggio da una educazione ideologico-nazionale ad una educazione alla mondialità.

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

Se analizziamo il paradigma della pedagogia egemone, al soggetto *educandus* spetta la funzione passiva di appropriarsi di una oggettività storicamente e culturalmente definita, nell'ambito di un sistema culturale determinato. Detto in una formula: l'*educandus* viene "socializzato", "preparato" al sistema. Dell'autoeducazione e dell'autoeducabilità, dell'autodeterminazione e dell'autoemancipazione rimangono le astrazioni concettuali. L'educazione è funzionalità sistemica, integrazione nei "ruoli" dei sottosistemi; è tautologia sociale.

Un motivo in più, per la teoria pedagogica interculturale, per non rinunciare all'utopico, ma costituirsi in forza dell'utopico. Del soggetto interculturale ci aspettiamo, infatti, che egli sappia percorrere una via critico-regressiva, de-costruttiva, di doppia interrogazione: interrogazione del ghetto sociale e interrogazione del ghetto individuale. Inoltre, dal soggetto interculturale ci aspettiamo la capacità di riconoscere che ognuno è schiavo di determinati modelli di vita e di pensiero; schiavo anche della specifica linguisticità, in cui il pensiero si articola, viene ad espressione e tenta con il concetto di portarsi oltre il concetto, oltre le identificazioni degli schemi della cultura mercificata e dell'assenso, ovvero, oltre le standardizzazioni e le omogeneizzazioni della cultura superficiale della non cultura o semi-cultura.

### **3.2 L'educazione interculturale o dell'utopia dell'incontro di se stesso nell'altro**

Pretendiamo dal soggetto interculturale che sappia farsi carico di un processo di autorisamento retrospettivo (in se stesso), autocritico, come ripensamento e interrogazione della propria pre-concettualità, del proprio ghetto culturale. Si tratta di un processo doloroso di disinganno, de-costruttivo, di confronto/scontro con se stesso, da affiancare al confronto/scontro con l'altro da sé. L'utopia dell'*incontro* – se incontro è – presuppone il superamento di questo doppio inganno; la possibilità di fuoriuscire dall'autofrantumazione e dalla frammentarietà di un soggetto che, per essere tale, deve ancora costituirsi come soggetto. La paradossalità e l'utopico dell'educazione interculturale consistono proprio nel fatto che i soggetti dell'incontro, come soggetti consapevoli non ci sono ancora, ma possono costituirsi come tali solo nel processo dell'esperienza reciproca di disinganno che fanno nell'incontro/scontro con se stessi, l'altro da sé (che è ognuno rispetto all'altro) e la società.

Ma che cos'è l'incontro in senso pedagogico?

Immagino che l'incontro sia l'umanità stessa dell'uomo: l'*humanus* dell'*humanitas*. Se l'incontro è la stessa umanità, anche la via dovrà essere umana. La via sarà, allora, quell'educabilità, ovvero, quell'autoeducabilità che definisce l'uomo: il processo dialogico-maieutico del sé con se stesso e del sé con l'altro-da-sé. Da un lato, autopoiesi filosofica, perché ognuno deve orientarsi al paradigma identità/uguaglianza, nella pluralità di modelli di vita e di pensiero che è l'umanità stessa dell'uomo, dall'altro, autopoiesi dialettica, perché ognuno deve saper accogliere in sé i momenti antinomici di alterità e ipseità, costituzione del sé e dell'altro da sé.

---

Se l'incontro pedagogico è l'umanità stessa dell'uomo, quali sono i possibili contenuti del processo di umanizzazione? Come si recupera, ontologicamente, l'*humanus* dell'*humanitas*? Si ripresentano qui le categorie didattiche dell'incontro e dello scontro culturali. L'umano dell'umanità è ricerca dialogica. La via è l'esistenza stessa dell'uomo. Di conseguenza i contenuti dell'incontro e dello scontro culturali sono i problemi e i bisogni esistenziali dell'umanità. Si rientra così nelle ipotesi di partenza di questa proposta pedagogica, nell'ineludibile intreccio di economia, politica e pedagogia. Gli "esistenziali", indipendentemente dalle diversità e differenze culturali, valgono per ognuno ovunque nel mondo e formano, proprio perciò, il punto di unità nella diversità e nella differenza. Fanno parte di questi "esistenziali", per esempio, in riferimento ai problemi: il dislivello economico Nord-Sud, la fame nel mondo, la distruzione (nucleare) dell'ambiente, l'emarginazione; in riferimento ai bisogni: la possibilità universale del disarmo, il dialogo tra i popoli, la pace, la possibilità dell'uomo di costituirsi nella sua libertà, dignità, solidarietà, responsabilità.

### **Ipotesi conclusive**

Una didattica nuova, per una scuola nuova, interculturale, deve basare il suo curriculum sui problemi e sui *bisogni esistenziali* dell'umanità. Lo scontro interculturale è, in ultima istanza, un *incontrarsi esistenzialmente*, ontologicamente, sui problemi e sui bisogni dell'umanità. In senso pedagogico, l'incontro reciproco dell'Io e dell'Altro e dell'Altro e dell'Io è l'umanità dell'uomo, per costruirla insieme, difenderla ove essa è stata ed è offesa, ricostruirla ove essa è stata ed è tuttora distrutta. Si tratta, quindi, di un autoricollocarsi all'interno di quella dignità che libera alla dignità di se stessi e di noi tutti; all'interno di quella dignità che è anche la dignità delle cose: il mondo esteriore al nostro nudo e crudo esistere che va difeso, salvaguardato e curato, come curato va il nostro mondo individuale e quel mondo che ogni generazione lascia alle generazioni future.

È in quest'etica della globalità che il paradigma interculturale, in generale, l'apprendimento e l'insegnamento interculturali, in particolare, si giocano il loro fondamento teoretico e la loro praticabilità universale. È qui che la pedagogia interculturale può formulare una sua pretesa di *validità universale* (che non è l'universalità legata alle verifiche degli scintismi empirici) come *teoria sociale* accanto alle altre teorie umane e sociali e l'educazione interculturale proiettarsi, oltre gli apprendimenti nazionalistici e razziali, verso l'educabilità stessa dell'uomo; educabilità che percorrerla significa umanizzarsi o, quanto meno, aprire all'idea

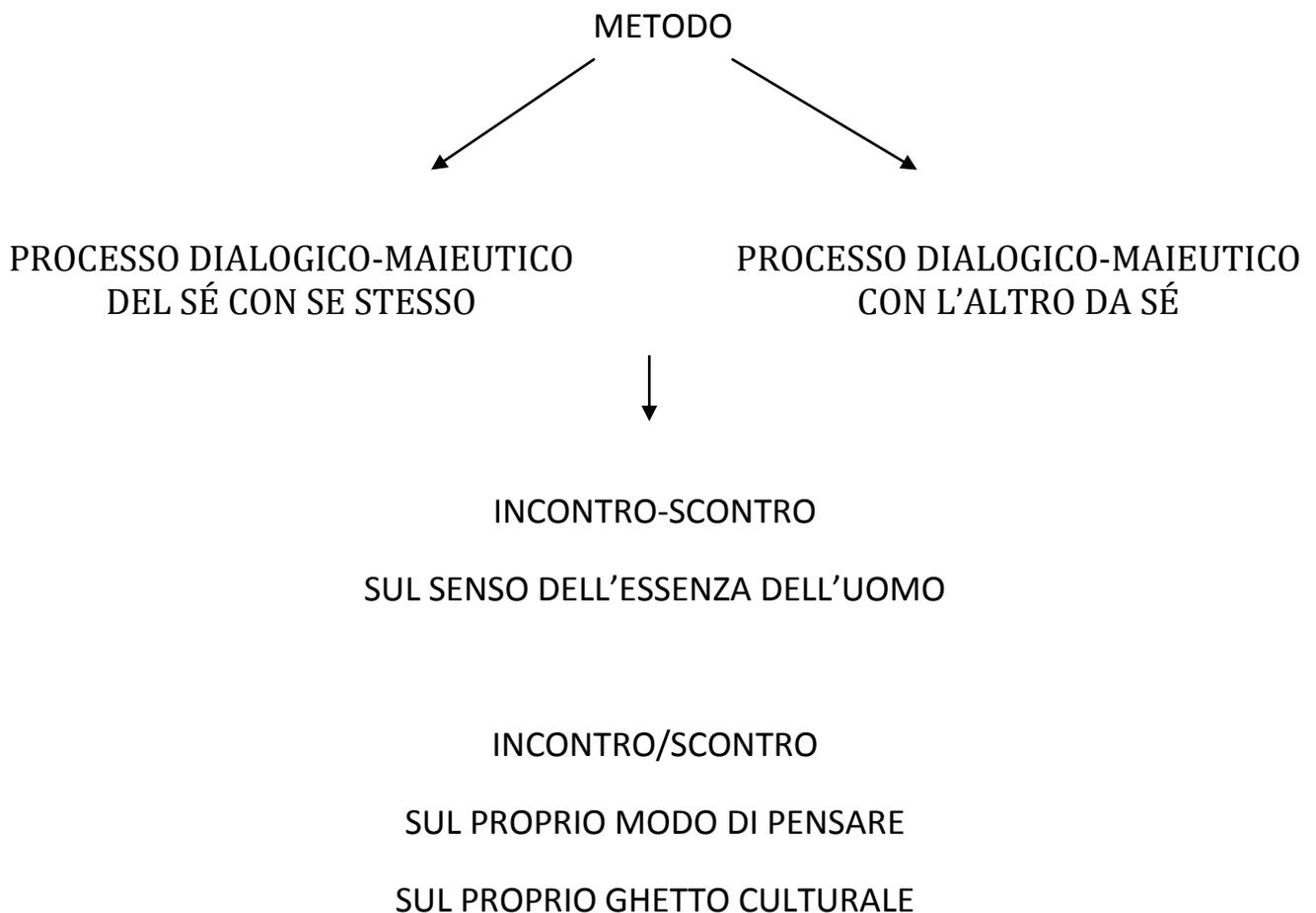
utopica di ciò che potrebbe essere il significato che l'umano intende assegnare all'umano. Non c'è idea di educazione che possa fare a meno di un sottofondo etico di questo genere. Non è un sottofondo che possiamo dedurre con 'mezzi scientifici', al contrario: solo collocandoci su un piano di riflessività etica e dialogicità interculturali possiamo ottenere risposte pedagogiche e assegnare all'autoeducazione un senso e all'umanità o, meglio, al processo di umanizzazione la verità di questo senso.

## **SCHEDE DIDATTICHE**

---

### **LA PAIDEIA INTERCULTURALE COME INCONTRO DELL'UOMO CON L'UOMO**

L'INCONTRO INTERCULTURALE E' L'UMANITA' STESSA DELL'UOMO



RIPENSAMENTO DELLA PROPRIA VISIONE DEL MONDO

**EDUCARE ALLA MONDIALITA'**

**OMNIA SUNT COMMUNIA – I BENI DEL MONDO SONO DI TUTTI**

**LA TERRA APPARTIENE A TUTTI**

LA RICERCA COMUNE DEGLI ESISTENZIALI

L'ETICA MINIMA

I TEMI PRIORITARI DELL'INSEGNAMENTO O DELLA DIDATTICA INTERCULTURALE:

PARTIRE DAI PROBLEMI E DAI BISOGNI DELL'UMANITA'.  
PARTIRE, CIOE', DAGLI ESISTENZIALI CHE VALGONO A PRESCINDERE  
DALLA DIVERSITA' DELLE CULTURE E, QUINDI, OVUNQUE NEL MONDO.

TEMI PRIORITARI:

1. IL DISLIVELLO ECONOMICO TRA NORD E SUD: LA FAME NEL MONDO
2. IL PROBLEMA ECOLOGICO
3. LA SOPRAVVIVENZA DEL PIANETA
4. LA NECESSITA' UNIVERSALE DEL DISARMO
5. IL DIALOGO TRA I POPOLI
6. LA CURA E LA DIFESA DEL PIANETA
7. DIFESA E CURA DELLA BIO-DIVERSITA' DEL PIANETA

FINALITA':

RESPONSABILITA' PLANETARIA  
SOLIDARIETA' RECIPROCA  
DIGNITA' DI OGNUNO

# LIBERTA'/MORALITA'

## SEZIONE B

### PENSARE L'INTERCULTURA - MODELLI TEORICI DI RIFERIMENTO

---

*Domanda:* Prima di entrare nel contesto della sua *filosofia interculturale*, può chiarire cosa lei intende con i termini ‘multiculturalità’ e ‘interculturalità’? Intorno a questi termini la confusione è tanta nonostante non manchino le analisi e le spiegazioni che provengono dall’ambito sociologico e antropologico della ricerca.

Raúl Fonet-Betancourt: Vorrei intanto distinguere tra multiculturalità, interculturalità e transculturalità. La *multiculturalità* è un dato essenziale, fattuale in quanto esistono più culture in uno stesso luogo. Che sia Madrid, Napoli o Barcellona: in qualunque posto si va, sono molte le culture che condividono uno spazio, un territorio geografico comune. Il modello multiculturale riconosce che ci sono varie culture, però si ferma a questa constatazione cercando di organizzare gli spazi in una sorta di convivenza più o meno pacifica e tollerante all’interno della cornice geografica in cui è situata una molteplicità di culture.

La *transculturalità*, invece, è un progetto che, a mio parere, parte dal presupposto (ideologico) della fine delle culture tradizionali. Secondo questo presupposto sono, soprattutto, i giovani a vivere questo *status* di “transculturalità”, perché passano da una cultura a un’altra, non hanno un’identità culturale propria e sono un prodotto “ibrido” in quanto assimilano aspetti di differenti culture. Questi giovani sono considerati soggetti “pluri-identitari”. A differenza del multiculturalismo e del transculturalismo, per il modello *interculturale* ci sono identità culturali con riferimenti più o meno stabili, non diciamo proprio fissi, ma di una certa stabilità identitaria, come, per esempio, le lingue. Tutti parliamo una lingua, ma non è la stessa cosa parlare l’italiano o il tedesco; ereditiamo determinati riti, un senso

specifico di “festa”; abbiamo un senso specifico della tragedia, un determinato modo di vivere la quotidianità. Ereditiamo, quindi, riferimenti culturali più o meno stabili, che ci danno la possibilità di pensare in termini di biografia personale.

L’*interculturalità* fa della biografia personale un punto costitutivo, centrale, di stabilità identitaria. Diversamente dalla multiculturalità, l’interculturalità privilegia il dialogo, si porta, quindi, oltre la tolleranza. Per l’interculturalità la tolleranza è importante ma riduttiva. Bisogna, infatti, andare oltre la tolleranza, bisogna imparare a condividere realmente con amore e imparare a *con-vivere*. La tolleranza è rispetto, mentre l’interculturalità è una *qualità* delle relazioni umane, un inter-relazionarsi reciproco tra le culture e non un freddo ‘sopportare’ l’altro.

Tra multiculturalità e interculturalità, la differenza sostanziale sta nel fatto che quest’ultima promuove la qualità di una relazione dialogica con l’altro, in cui avviene una trasformazione comune senza che, però, vengano meno le differenze. La sfida dell’interculturalità sta proprio nella possibilità di non annullare le differenze. Nello stesso tempo in cui le culture si avvicinano al dialogo interculturale e alla possibile trasformazione reciproca, si allontanano. Per esempio si continua ad essere napoletani o romani, francesi o tedeschi, però nell’incontro con l’altro ci si arricchisce; ci avviciniamo all’altro, ma allo stesso tempo non perdiamo il nostro punto identitario. Possiamo notare che si tratta di un’interazione dialettica di avvicinamento e allontanamento per cui siamo in presenza di un processo storico aperto alle relazioni interculturali. Se la multiculturalità crea “ghetti” (gli italiani, gli indiani, i nordafricani, i marocchini), l’interculturalità è un dialogo partecipativo che mira alla costruzione comune di identità.

*Domanda:* Passiamo alla sua *filosofia interculturale* tenendo fermo, oltre al suo, i modelli di Panikkar, Mall e Wimmer. Quali sono le differenze centrali tra questi modelli e il suo modello?

Raúl Fornet-Betancourt: Per quel che riguarda il modello interculturale di Pannikar dico subito che è incentrato sul *dialogo tra le religioni*. Proprio da questa collocazione discende un problema di fondo se partiamo dal presupposto che una di queste religioni, la religione cristiana, afferma di essere la vera religione: religione rivelata. Si pone, qui, il problema della verità, della manifestazione del divino nelle religioni. Il modello interculturale interreligioso cerca, appunto, attraverso il dialogo tra le religioni, di far sì che le religioni relativizzino la propria pretesa di essere l’unica manifestazione della verità di Dio, affinché Dio possa rivelarsi in molte religioni. In questo senso, le religioni rappresenterebbero i molti volti di Dio. C’è un Dio, ma con molte facce, incarnate nelle distinte religioni. Detto in modo schematico: il dialogo interculturale di Pannikar è il tentativo di far dialogare le culture con l’obiettivo di una maggiore vicinanza interreligiosa e della pace tra le religioni.

Mall propone un' *ermeneutica interculturale*, partendo dall'idea di fondo che per comprendere l'altro dobbiamo rinunciare ad un modello ermeneutico fisso. Come comprendiamo l'altro? Nella misura in cui lasciamo che l'altro sia un "interprete" della sua cultura. L'ermeneutica interculturale lavora con un concetto di cultura inteso come un blocco, una tradizione, una cultura, rischiando la polarizzazione, mentre un'ermeneutica interculturale aspira ad un dialogo come ermeneutica tra le culture e delle culture; un dialogo che si spinge fin nelle matrici che rendono possibile l'intellezione di una cultura.

Il modello della *polilogica della ragione*, come formulato da Wimmer, parte da una tradizione filosofica europea, dalla tradizione della ragione e, analogamente all'argomentazione di Pannikar sulla religione, propone una ragione con molti *logos* e che si esprime in vari modi; il dialogo interculturale consiste nella creazione di questa polilogica, una polifonia, per creare un luogo di incontro, dove le voci della ragione si parlano e si ascoltano. Un incontro in cui si può ascoltare quante voci e quanti *logos* ha la ragione e in quanti modi la ragione può dare ragione di se stessa.

Passando al modello che io chiamo *liberatore interculturale*, la differenza essenziale rispetto ai modelli di Pannikar, Mall e Wimmer è che quest'ultimi tendono a "ontologizzare" le culture; a credere che le culture o le religioni siano blocchi, entità date con una tradizione, con una lingua, con una religione. Io credo, invece, che le culture siano prodotti storici. Non a caso parliamo di "storicizzazione" delle culture. Come prodotti storici le culture dipendono dal ruolo sociale che occupano le persone. Ci sono, infatti, molti modi di partecipare ad una stessa cultura (per esempio, un italiano povero non partecipa allo stesso modo alla cultura italiana di un italiano ricco); per cui, la questione del ruolo sociale è fondamentale per sondare il grado di partecipazione di una persona ad una cultura. Ciò significa che tanto la storia quanto la contemporaneità di tutte le culture devono essere lette o, meglio, interpretate nell'orizzonte della dialettica tra 'liberazione' e 'oppressione'.

Relativamente all'appartenenza culturale, si possono distinguere quattro dimensioni:

1. Il livello dell'*eredità*: la cultura nella quale si nasce è il primo livello (per esempio, si nasce nella cultura italiana, con radici napoletane o lombarde). Si tratta del primo livello, e cioè della cultura che ereditiamo per nascita in una determinata regione.

2. Il livello dell'*educazione*: la cultura che si riceve attraverso la socializzazione, la cultura nella quale realmente si viene educati: l'educazione ricevuta in famiglia, quella legata agli amici del quartiere, alla scuola, al contatto con l'altro.

3. Il livello della *pratica*: è la dimensione della cultura che ognuno di noi realmente pratica. Per esempio: tutta questa memoria che noi dobbiamo alla nostra socializzazione che cosa significa realmente per la nostra vita quotidiana? A ben vedere le nostre pratiche quotidiane possono differire sia dalla cultura di origine sia

da quanto ci è stato successivamente trasmesso.

4. Passo al quarto livello, al livello della *critica* che, per me, è il più importante. La domanda è: quale cultura? Quale cultura voglio per me e per l'altro? Quale cultura per crescere nell'universalità? Vorrei distinguere il mio modello dagli altri modelli proprio per questa dimensione che io definisco *critica*.

Chiamo il mio modello storico, *liberatore-storico*, giusto per sottolineare l'accento proprio che lo distingue dal modello interreligioso che si alimenta del dialogo tra le religioni, dal modello ermeneutico che cerca di trovare la chiave per interpretare una cultura e dal modello di Wimmer che si orienta alla possibile poliologica. La mia prospettiva propende per un modello che confronta la prassi interculturale con la storicità della vita quotidiana e mira alla trasformazione delle culture attraverso la pratica interculturale. Più che di culture in astratto, dobbiamo parlare di pratiche culturali, la cultura si pratica.

*Domanda:* Non sempre la gente è consapevole della cultura alla quale appartiene.

Raúl Fornet-Betancourt: Si vive in una situazione di alienazione quando ci si muove per inerzia delle abitudini, senza una pratica cosciente della cultura. La sfida dell'interculturalità è quella di interrompere le abitudini e il corso del tempo programmatico. Praticare l'interculturalità significa lasciare che l'altro interrompa il nostro processo culturale e le nostre abitudini culturali. La sfida dell'interculturalità consiste appunto nell'interrompere una cultura che vive di processi automatizzati, meccanici, ripetitivi e pervenire ad una pratica cosciente della cultura; pensare che la cultura nella quale realmente si vive sia una opzione per passare ad una cultura che si fa con le persone con le quali realmente si vuole vivere. Passare ad una cultura delle relazioni: coltivare rapporti. Non è solamente un dialogo tra culture, tra religioni o tra ragioni, ecc., come negli altri modelli, bensì un dialogo di relazioni nelle quali vogliamo vivere. Dialogo e cultura delle relazioni. Un dialogo è una cultura di relazioni che manteniamo con noi stessi, con gli altri, con la natura, frutto di una pratica interculturale. Così intesi, dialogo e cultura delle relazioni sono il risultato di una pratica educativa e non a caso la *filosofia interculturale* prende molto sul serio il problema della formazione e della pedagogia. L'essere umano ha bisogno di formarsi, rieducarsi, re-imparare cose, perché nello stesso momento in cui il tempo della cultura ci dà gli strumenti per apprendere cose, ce ne fa dimenticare altre. Per esempio, in Occidente, l'accelerazione costante del progresso, il ritmo della vita, l'accumulo di capitale, l'orientamento al successo, ecc., hanno fatto dimenticare altre cose e altre dimensioni della vita. La ricerca di prestigio, l'essere competitivi, la pressione dello stesso sistema economico, ti obbligano a dimenticare cose della vita, perché implicano un investimento di tempo e di vita; e questa è la parte invisibile

della vita quotidiana. Si ritorna all'esperienza del vuoto. Non raggiungi nessuna meta, se non dimentichi tutto e investi energie in modo nuovo. Tutto quello che facciamo implica, in senso letterale, un investimento di vita: le culture sono un investimento di vita. Detto in altre parole, il ritmo sociopolitico di una cultura ci porta a mettere delle cose in secondo piano.

Un'altra differenza tra il mio modello di filosofia e il modello interreligioso, quello dell'ermeneutica e quello della polilogica, è che io attribuisco molta più importanza al ritmo sociopolitico delle culture più di quanto lo facciano questi modelli. Sapere quali sono le priorità sociopolitiche di una cultura è decisivo per conoscere realmente il carattere della stessa, perché da queste priorità dipende molto del tempo che è dedicato alla coltivazione di altre dimensioni della cultura. Vivere sempre nello stress, "facendo cose", ci porta a dimenticare altre dimensioni della vita: la dimensione relazionale del convivere con gli amici, del parlare, del conversare, del passeggiare. La cultura continua a cambiare per il ritmo socio-politico. Un esempio di questo è chiaramente individuabile in tutto quello che succede oggi in Europa. La vita europea continua a cambiare molto per l'impatto che ha la globalizzazione nelle sue pratiche culturali.

Il ritmo socio-politico impone un ritmo di uniformità. Quest'ultimo crea il maggior conflitto tra interculturalità e globalizzazione. Infatti, l'interculturalità scommette su molti tempi in un mondo che ha ritmi distinti, mentre la globalizzazione ha bisogno di una cronologia, un tempo unico, che tutto sia simultaneo. La Borsa deve funzionare a Tokyo, a Francoforte, a New York, nello stesso tempo, nella simultaneità dei tempi del mondo. A livello personale, ciò significa avere il diritto ad una propria biografia. Tale questione si trova anche nel pensiero di Sartre che influenza l'interculturalità.

*Domanda:* Pensa al concetto sartriano di libertà...

Raúl Fonet-Betancourt: Sì, alla sua visione di "libertà personale", del diritto dell'individuo a scrivere la propria biografia in un mondo storico che deve assumere come la sua "situazione". Si tratta in Sartre della dialettica tra singolare e universale che serve per spiegare la relazione tra individuo e cultura nel progetto dell'interculturalità. Ma per l'interculturalità non è meno importante il dialogo di Sartre con il Terzo Mondo e l'idea del compromesso politico a favore della critica al colonialismo.

*Domanda:* Sarebbe opportuno chiarire le differenti immagini che si sono prodotte in Europa e America Latina, analizzando alcune differenze sostanziali, perché possono aiutarci, poi, a presentare e riconsiderare questo lavoro non solamente da una prospettiva ispanoamericana, ma inglobando le distorsioni e le differenze del concetto

di interculturalità e le sue pratiche in differenti direzioni.

Raúl Fornet-Betancourt: Se parliamo della differenza tra Europa e America Latina, dobbiamo essere consapevoli che nell'uso di tali termini ci riferiamo a generalità o "immagini" dominanti. Che, per quanto attiene all'Europa, bisogna incominciare dicendo che ci sono molte Europee; e che, quando parliamo di cultura europea, stiamo parlando della cultura dominante, perché anche l'Europa ha una colonizzazione interna che ha emarginato culture proprie. Una lettura interculturale del genere permette il recupero della diversità europea, la pluralità europea, perché l'Europa è una pluralità. L'Europa è una pluralità di culture, di lingue, di tradizioni, ecc., ma vi è una cultura dominante. E quando parliamo della differenza con l'America Latina, ci riferiamo fondamentalmente a questa cultura dominante europea che può, inoltre, essere associata alla "modernità"; una modernità europea che ha omogeneizzato in gran parte l'Europa e che, in questo modo, costituisce una rottura con le tradizioni europee. In tal senso, la modernità significa per l'Europa una rivoluzione culturale; ed a partire da questa rivoluzione, l'Europa prende una rotta in cui le sue culture sono guidate da un ideale molto forte: l'idea del progresso. L'ideologia dominante del diciottesimo e del diciannovesimo secolo è il progresso come legge della storia. È questa una delle concezioni fondamentali dell'Europa moderna. L'idea del progresso significa che vi è un concezione della storia basata su una prospettiva lineare della storia e del tempo: progrediamo nel tempo, il progresso accelera e andiamo sempre avanti. Quest'idea si rivela molto importante per l'Europa moderna, soprattutto perché è qui che si sviluppa un sistema economico, sociale e politico che riconfigura la socialità delle culture europee: il capitalismo. Il capitalismo non è un episodio della storia d'Europa; è qualcosa di più nella storia culturale europea, perché è il veicolo della modernizzazione e della capacità di organizzazione del proprio potenziale. Il capitalismo, dunque, insieme all'idea di sviluppo e progresso, ha cambiato il volto dell'Europa e di tutto il mondo. L'idea di progresso unitamente ad una capitalizzazione crescente della cosa sociale e della cosa culturale ha condotto l'Europa ad una rottura con le tradizioni comunitarie. Nei secoli XVII e XIX, in Europa si avvera il passaggio dalla "comunità" alla "società"; passaggio che può ritenersi il risultato di questo processo. A partire da questo momento le culture europee non funzionano in base a comunità, ma sulla base di un conglomerato denominato "società", in cui le persone si relazionano attraverso le funzioni sociali: attraverso le funzioni che occupano nella società, per esempio, attraverso il lavoro. Questo cambiamento ha fatto in modo che la cultura europea si concretasse in quello che chiamiamo oggi la cultura dominante.

Se partiamo dal concetto di cultura dominante, vi è una grande differenza rispetto all' America Latina, in quanto in quest'ultima il processo di modernità si è avvertito, ma non tanto intensamente, né l'idea di progresso ha avuto lo stesso impatto che in

Europa. In America Latina molte culture hanno potuto, pertanto, sopravvivere con le proprie tradizioni. In molte tradizioni culturali, i loro individui vivono ancora in comunità: gli indigeni, gli afro-americani. Vi è una concezione del tempo tutta particolare, dell'economia e della stessa politica ancora basate su strutture comunitarie che non esistono più in Europa. In senso generale, siamo in presenza di una differenza reale, con conseguenze molto importanti come, per esempio, l'uso del tempo. In America l'uso del tempo è differente, è influenzato dalle culture indigene ed afroamericane. Per dirla con una frase un pò lapidaria: gli europei hanno un orologio ed un orario, i latinoamericani hanno il tempo. Non sono schiavi dell'orario. L'europeo ha un orario, ma non ha tempo; non ha tempo per celebrare, non ha tempo per ringraziare; ha, giustamente, un'altra cultura del tempo”.

*Domanda:* Direbbe che in Europa l'uomo è schiavo del tempo?

Raúl Fonet-Betancourt: Sì. Infatti, diversamente dall'America Latina, l'Europa ha una cronologia, il tempo scorre. È un kronos accelerato, mentre l'America Latina ha un tempo profondo, un tempo originario delle persone, del ritmo, dei rituali, della magia. Non vi è una cronologia, bensì un tempo che ha tempo. Tale differenza tra i due continenti si nota anche in letteratura, dove si narra l'America profonda del realismo magico con la sua capacità di meravigliarsi. Cose che l'europeo moderno attraverso la modernizzazione e la secolarizzazione ha perduto. Vorrei ricordare l'analisi di Weber sull'Europa come processo di disincanto del mondo; l'europeo vive in un mondo disincantato, dove il magico non ha spazio”.

*Domanda:* Come valuta i termini “integrazione” e “assimilazione” nel contesto di una filosofia interculturale?

Raúl Fonet-Betancourt: Per me, la strategia di assimilazione ed integrazione dell'altro è negativa e ha poco a che fare con l'interculturalità. In molti dei nostri paesi qui in Europa, le politiche nei confronti degli stranieri che mirano ad “integrare” l'altro, *de facto* distruggono l'altro. Fanno dell'integrazione una neutralizzazione dell'alterità e questo è un passo, per me, molto negativo: l'integrazione distrugge e riduce la ricchezza della diversità perché si traduce in assimilazione dell'altro; integrare nel senso di assimilare significa che l'immigrato smette di essere quello che è, per convertirsi in una identità prossima a noi, cercando la prossimità della “parentela”.

Il paradigma dell'integrazione, ovviamente, si sviluppa a partire dalla cultura maggioritaria: è l'altro che deve integrarsi; deve passare per la scuola, per l'università; deve passare per tutti i processi di professionalizzazione o di socializzazione della nostra cultura. Ciò significa che perde in realtà la sua memoria,

la sua tradizione, la sua identità. Pertanto, di fronte al progetto dell'integrazione e dell'assimilazione, nell'ambito interculturale noi proponiamo il tema della "convivenza" e la parola che usiamo non è assimilazione, bensì "solidarietà". Bisogna essere solidali con le culture altre e non integrarle a noi. Solidarietà come orizzonte che va perfino oltre la tolleranza, perché la solidarietà è più simmetrica.

Il multiculturalismo, ritornando un'altra volta alla differenza con l'interculturalità, in teoria, nega il fatto che le relazioni tra le culture possano arrivare ad una relazione simmetrica; invece, nell'interculturalità, grazie al bagaglio etico della solidarietà con l'altro, si ritiene di poter giungere ad una convivenza nella quale le culture più forti appoggino le culture più deboli per superare la relazione asimmetrica.

*Domanda:* Può spiegare il rapporto tra interculturalità e globalizzazione tenendo conto dei progetti politici e culturali che stanno emergendo in America Latina? Se pensiamo al 'compromesso politico'...

Raúl Fornet-Betancourt: Il punto cardine della questione dell'interculturalità come compromesso politico è dato dal contesto di sfida che pone oggi la globalizzazione. In questo senso, l'interculturalità come progetto politico si comprende come alternativa ad un mondo globalizzato, perché l'interculturalità è una proposta di universalità. L'interculturalità non rinuncia all'ideale che l'umanità possa essere universale; cioè che possiamo arrivare ad essere persone universali, a convivere ed a creare un essere umano universale in un mondo solidale che convive nella solidarietà. La strada per giungere a questo non è la globalizzazione, bensì l'interculturalità, giustamente; per questo motivo, l'interculturalità è molto critica nei confronti della globalizzazione. Un mondo globalizzato non è un mondo universale.

L'interculturalità distingue tra globalità e universalità. Ciò che chiamiamo oggi globale è l'espansione di un modello di civiltà discriminatorio a danno di altre civiltà. In tal senso, la globalizzazione *globalizza* l'umanità, ma non l'*universalizza*. Il globale è l'imposizione di un progetto, di un'idea e, soprattutto, la supposizione che il mondo sia, innanzitutto, uno spazio di mercati e non uno spazio umano di convivenza interculturale. In tal prospettiva la globalizzazione risulta molto riduttiva, perché riduce il mondo ad un deposito di prodotti. Per cui, la cosiddetta 'de-limitazione' o, meglio, 'de-frontierizzazione' che oggi il movimento della globalizzazione porta avanti non è nessuna dinamica di vera universalizzazione, piuttosto, invece, una strategia dell'espansione del mercato. Anche se può sembrare paradossale: una vera universalità necessita di 'frontiere'. Senza 'frontiere' non è possibile nessun 'incontro' e senza incontro non c'è comunicazione che, in fondo, è poi l' 'anima' dell'universalità.

È, inoltre, riduttiva a livello antropologico, perché considera gli esseri umani più

come “consumatori” che come persone libere. Da parte sua, l’interculturalità scommette sulla via della profondità; una profondità umana che le culture, in realtà, devono servire. Il punto decisivo è che ogni essere umano possa coltivare migliori relazioni e migliorare l’uso della libertà personale. In base a questo fine dovrebbero agire le culture e non tendere semplicemente al miglioramento delle condizioni materiali. Pertanto, mentre l’interculturalità è un progetto di solidarietà tra le culture per il bene di tutti i membri, la globalizzazione è un progetto civilizzatore legato ad una dinamica volta ad aumentare esclusivamente il capitale. In altri termini: vi è un conflitto tra capitale e cultura.

*Domanda:* Ritene possibile risolvere il conflitto tra capitale e cultura?

Raúl Fonet-Betancourt: Nel contesto della globalizzazione, il capitale è, se vogliamo, anche una sfida per l’interculturalità. Del resto il capitale non si potrà mai cancellare: anche il denaro è un fattore culturale; il problema sta, piuttosto, nell’uso che noi possiamo farne e dei processi di mercato. Secondo me, la sfida starebbe nel “culturalizzare” i meccanismi di produzione, la tecnica, incluso l’uso del denaro, “culturalizzare” il modo in cui trattiamo e diamo senso al denaro. Qui “culturalizzare” significa “pluralizzare” i processi del denaro, ma anche i processi dell’economia. “Culturalizzare” l’economia significa lasciare che ogni regione abbia le proprie tecniche di sviluppo, le proprie strade e le proprie economie. Ritorna in questo modo la questione del compromesso politico dell’interculturalità; compromesso che appunto si definisce in gran parte di fronte alle sfide della globalizzazione a livello economico. E con questa prospettiva che si può “culturalizzare” anche l’economia. Quello che si vuole sottolineare è il senso politico – nel senso più classico del termine – che hanno i “frutti regionali” ed i suoi usi; per esempio, la cultura mediterranea ha la sua propria “agricoltura” basata su vino, olio, pane, ecc. Non sono dati aneddotici, sono dati che hanno a che fare anche con lo stile di vita di molte persone, che si preferisca bere vino e non coca-cola, per fare un esempio. Da un’ottica del genere, la trappola della globalizzazione consiste nel voler far credere che tutto ciò non abbia nessuna conseguenza. In verità le conseguenze sono anche culturali: se ci si abitua, per esempio, a mangiare come si mangia al McDonald’s, si segue una determinata cultura del mangiare. Tutto questo può sembrare molto poco filosofico e, tuttavia, lo è, perché è nel quotidiano che si gioca il destino delle nostre tradizioni. Col risultato, per esempio, che non è aneddotica la maniera che abbiamo di mangiare o di comprare. Non è la stessa cosa comprare in un supermercato che comprare in un mercatino di paese, dove c’è la signora che vende e che conversa con te dell’insalata, ecc., e tutto ciò ha a che fare con la filosofia perché non vi è altro accesso alla contestualità della vita. La globalizzazione si identifica con

quella che io definirei, nel miglior senso della parola, la “pesantezza” della vita quotidiana che impone un ritmo molto accelerato che “vola” sulle cose. Ma un ulteriore problema filosofico forte che incontra l’interculturalità nella globalizzazione è la “sostituzione” dell’esperienza con l’informazione. Crediamo che oggi essere informati significhi avere sperimentato qualcosa. Si ritiene che il fatto di avere informazioni sia di per sé già sufficiente, senza notare che manca la convivenza, il contatto diretto, la vicinanza che implica l’“esperienza”. Ma non mancano altre problematiche che alimentano lo scontro capitale cultura. Si pensi al ritmo sfrenato che costituisce la globalizzazione e che non prevede interruzione. Se la globalizzazione si arresta, si spezza la catena del processo produttivo, informativo, ecc.. L’interculturalità propone qualcosa di molto complicato per un sistema del genere: “interrompere” il ritmo. L’interculturalità interrompe la tua vita e ti fa riflettere, interrompe, e non ti lascia trasportare dall’accelerato corso dei ritmi sociali e tu puoi chiederti: “Ma che cosa sto facendo?”. Bisogna imparare a pensare. Questo è ciò che in filosofia si chiama “momento riflessivo”. Se non ci sono momenti di interruzione, non vi è contestualità; non si può vivere, cioè, esperienzialmente il contesto.

Detto in modo diverso: di fronte alla velocità della globalizzazione l’interculturalità è favorevole ad un ritmo lento. Non si può essere così veloci a comprendere l’altro, ad amare l’altro. Dobbiamo rispettare i nostri ritmi biologici, perché non dobbiamo dimenticare che contestualità significa anche corporeità.

*Domanda:* Con uno sguardo all’America Latina dove, bene o male, più culture anche se diverse condividono lo stesso spazio geografico: perché il progetto civilizzatore d’Occidente è stato capace di imporsi sulle altre culture e non viceversa?

Raúl Fornet-Betancourt: È una domanda difficile e complessa, e ha a che vedere con ciò che abbiamo detto sull’ideale della conoscenza. Per quale motivo vogliamo conoscere? Se una cultura afferma: vogliamo conoscere per dominare il mondo, siamo in presenza di una cultura aggressiva, una cultura che vuole espandersi. In filosofia, per portare un esempio concreto, uno dei documenti fondanti di quella che si chiama filosofia moderna europea è il “Discorso sul metodo” di Descartes, che dice che l’uomo è destinato ad essere maestro, signore, dominatore della natura. La conoscenza è in funzione del dominio. Una cultura del genere è molto diversa da una cultura che conosce per godere dell’ordine cosmico, dell’armonia cosmica. Molte culture indigene seguono proprio l’ideale di non voler interrompere l’equilibrio della natura. Se vi è un equilibrio cosmico, dunque, la funzione dell’uomo deve essere quella di non interromperlo, cioè di mantenere questo equilibrio cosmico. Ricordo un rituale: quando si taglia un albero, bisogna scusarsi. Un esempio molto famoso è quello della Cina: conoscono la polvere da sparo, ma non la usano per fare cannoni o

armi da fuoco, bensì solo per fare fuochi d'artificio; è una forma culturale. Ma ritornando alla domanda: perché l'Occidente si è imposto? Io credo che si debba in gran parte al carattere culturale che l'Occidente assegna alla scienza tecnologica come strumento di dominio. D'altra parte bisogna anche considerare che l'idea del progresso ha anche il suo fascino, né dimenticare ovviamente il colonialismo occidentale che ha condotto alla dominazione di altri paesi. Un altro fattore è la nascita di una religione che vuole espandersi mondialmente. A ben vedere sono molti i fattori che parlano a favore del "non rimanere chiusi in casa", bensì di uscire ed ampliare il potere e, quindi, il dominio. La domanda rimane comunque difficile e complessa come dicevo inizialmente, ma non ci sono dubbi sul fatto che l'Occidente inseguia sempre nuove scoperte e si faccia promotore di una mentalità calcolatrice e mirante all'espansione. Vi è poi la questione del capitalismo, la mentalità individualistica e capitalistica.

*Domanda:* Quali sono gli elementi culturali che differenziano e allontanano la cultura occidentale, o europea, dalla cultura americana? Qual è lo spirito profondo dell'Americano, l'anima o il volto dell' "altro", di cui tutti i filosofi e teologi della liberazione parlano? C'è un 'archetipo' di riferimento a partire dal quale nascono i conflitti, le lotte, le soggiogazioni e la mancanza di coscienza rispetto all'Occidente?

Raúl Fornet-Betancourt: Andando all'aspetto dell'essenza o "archetipo", diciamo che la questione comune in America Latina è l'esperienza di popoli colonizzati. È una specie di trauma nella coscienza del latinoamericano. I latinoamericani sono popoli che si sentono conquistati; popoli il cui sviluppo fu interrotto dall'invasione di valori estranei, alieni ai propri. Quindi, in fondo a ciò che si può chiamare qui l'"archetipo", vi è tutta un'esperienza di sofferenza e di dolore che proviene dalla conquista, dai massacri degli indios, dalla schiavitù degli afroamericani. Tutto questo resta nella memoria. Nella memoria rimane un essere disprezzato, un essere vilipeso, una donna violentata: questi sono aspetti che stanno alla radice della memoria latinoamericana.

Allo stesso tempo, il desiderio di liberazione è l'altra faccia di questa storia di dolore; la resistenza di fronte al dolore, la resistenza di fronte all'umiliazione, la resistenza di fronte all'oppressione e alla violenza hanno fatto sì che quegli stessi popoli non si diano per vinti e cerchino strade di liberazione. Credo che tutto questo sia lo sfondo dell'America Latina fino ad oggi, perché tutto questo si prolunga fino ad oggi con la storia dell'imperialismo. E pertanto si ha una percezione dell'imperialismo che l'Europa non ha più. L'Europa è parte del mondo coloniale, anche l'Europa fa parte del Nord. Così si dà un'ubicazione geopolitica e culturale che si esprime nella differenza che l'America Latina vede con il Sud del mondo. L'America Latina si percepisce come parte del Sud del mondo e ubica l'Europa nella

parte del Nord. Vi è, cioè, una percezione che – se vogliamo – riflette il conflitto Nord-Sud.

Questa visione si lega a quella del “rosto del pobre”, del “volto del povero”, dell’umiliato. Proprio qui sta “l’opzione preferenziale per i poveri”, per gli infelici della terra. Allo stesso tempo vi è un momento di identificazione, per cui il latinoamericano si identifica con quelli che perdono la partita; questa è un po’ la percezione che si ha di loro e di noi.

*Domanda:* Ma sappiamo che l’Europa non è solo colonizzazione e dominio...

Raúl Fonet-Betancourt: Certamente, ecco perché ho detto che bisogna leggere interculturalmente la storia d’Europa, soprattutto a partire dal processo di modernizzazione. La mia opinione è che l’Europa moderna ha le sue vittime, perché non è stata solo colonizzatrice verso l’esterno, ma anche al suo interno. È, dunque, una doppia dialettica di colonialismo verso l’esterno, verso altri popoli, ed all’interno, verso le sue differenze.

*Domanda:* Nella stessa Europa si parla di frattura Nord-Sud, in modo che anche il discorso sulla marginalità si può applicare all’interno della stessa Europa. Ma l’elemento non occidentale in America Latina non segna una differenza fondamentale?

Raúl Fonet-Betancourt: Vi è di certo una differenza. All’interno della stessa Europa può valere il discorso sul dialogo Nord-Sud, vi è la famosa Europa delle varie velocità; vi è, dunque, un’Europa centrale e dominante, composta da Germania, Francia e Inghilterra; vi è un’Europa Mediterranea che rimane in periferia; per non parlare dell’Europa Orientale, Romania, Bulgaria. Quindi, l’Europa stessa ha la sua periferia; possiamo parlare di un rapporto centro-periferia, di Nord-Sud all’interno della stessa Europa.

Nonostante ciò, vi è una differenza tra America Latina e Europa. L’America Latina non è del tutto occidentale, almeno da un punto di vista culturale. L’America Latina è *composta da popoli*. Prima parlavamo di “memoria”, ma queste memorie non sono memorie morte, come può avere un italiano di oggi la memoria dei romani, per esempio. Non è la stessa cosa, perché il Quechua vive, l’Aymara vive, il Cuna vive: sono popoli vivi, che hanno la loro propria cultura, le loro tradizioni, sono loro stessi i rappresentanti delle loro memorie. La stessa cosa succede con gli afroamericani; non stiamo parlando degli afroamericani di cento o duecento anni fa, bensì dei neri di oggi, della civiltà afroamericana e della cultura afroamericana di oggi. La stessa cosa è quando parliamo degli indigeni del Perù, non parliamo degli Incas di prima della colonia, ma stiamo parlando dei Quechua e degli Aymara di

oggi.

Quindi, in questo senso, l'interculturalità in America Latina ha una componente non-occidentale che si deve alla memoria viva e alla presenza dei suoi popoli. L'America Latina si presenta con molti volti: un volto che è meticcio, un altro che è creolo o un altro che è europeo. Ma questi tre volti, benché siano i più diffusi, non esauriscono l'alterità latinoamericana perché bisogna aggiungere ancora i volti indio ed afro. Con tutto ciò, come dicevo, si può parlare di un fondo esperienziale comune: l'esperienza della negazione da parte dell'Europa.

*Domanda:* Pensa che l'Europa abbia negato sia il singolo che le collettività?

Raúl Fornet-Betancourt: Direi che si tratta di una triplice negazione. L'Europa ha negato la politica, non riconoscendo le istituzioni politiche; ha negato la religione, non riconoscendo il valore delle religioni; ha negato la cultura, perché non ha riconosciuto il valore delle culture. Tutto ciò ha implicato al contempo le dimensioni personali, perché ogni individuo è un essere politico, religioso e culturale. La negazione collettiva si vive, dunque, anche come negazione personale in ogni membro della collettività.

*Domanda:* Nella sua "Trasformazione Interculturale della Filosofia" afferma che il concetto di cultura dovrebbe essere "storicizzato". Ma che significa, in realtà, "storicizzare" il nostro concetto di cultura? Ha qualcosa a che vedere col concetto di "contestualizzare" una cultura?

Raúl Fornet-Betancourt: Sì, per me, storicizzare e contestualizzare sono concetti complementari. Se le culture sono storiche, è perché sono contestuali, cioè nascono in un contesto, all'interno di una comunità e all'interno dei processi sociali. Di conseguenza, quando parlo di "storicizzare", intendo riferirmi al recupero della dimensione di variabilità e di cambiamento all'interno delle tradizioni. Possiamo cadere in anacronistici modi di pensare che le tradizioni culturali siano state sempre così. Allora, il problema di "storicizzare" la cultura, più precisamente, è una questione di storicizzare le nostre tradizioni culturali. Orbene: che cosa significa storicizzare le nostre tradizioni culturali? Significa domandarsi: da dove provengono le nostre tradizioni culturali? Chiedersi dove nacquero, per fare una specie di viaggio di ritorno.

Come nacque la nostra cultura? Chi, o quali soggetti rappresentarono questa tradizione? Perché? Un esempio concreto: consideriamo il ruolo della donna in una tradizione di cultura indigena. Ci sono culture indigene nelle quali la donna non ha diritto a parlare in un'assemblea. Una donna indigena può dire: "le donne non hanno avuto mai diritto a parlare"; e può essere felice perché è stato sempre così per la

tradizione della sua cultura. Allora, storicizzare questa cultura significa che i membri di questa cultura dovrebbero chiedersi: quando iniziò, come ebbe origine, questa consuetudine; perché e chi aveva interesse che le donne non parlassero in un'assemblea pubblica?

Storicizzare significa chiarire la genesi dei nostri usi e costumi. Perché siamo abituati a fare una cosa e non un'altra? La domanda è molto importante, perché grazie ad essa si può distinguere tra "normatività" e "normalità". È normale che le donne non parlino, perché lo dice la tradizione, ma: è normativo? Storicizzare una cultura significa distinguere tra ciò che è fattuale e il dover essere di una cultura e i valori. Con questo concetto io intendo la capacità di critica, il diritto e la possibilità che la cultura deve dare ai suoi membri di assumere una prospettiva critica di fronte alla tradizione. Quella cultura indigena sarebbe potuta essere differente. Se una donna, dopo una riflessione critica, avesse rivendicato il diritto a parlare, probabilmente sarebbe stato differente. D'altra parte l'esperienza dimostra che le culture sono modificabili, soprattutto mediante la critica interculturale. È una prospettiva di ricerca dell'universalità ed è utile per distinguere ciò che è proprio e ciò che è buono. Cioè per vedere che ciò che è proprio, per il fatto che sia proprio, non significa che sia necessariamente anche buono. In definitiva storicizzare una cultura, permette di aprire l'orizzonte della sua rettifica.

*Domanda:* È legato al concetto di "revisione del proprio" anche quello che permetterebbe alla cultura latinoamericana di considerare il conflitto tra le tradizioni che si trova al suo interno?

Raúl Fornet-Betancourt: Esattamente. È un altro modo per dirlo. Nella revisione si trova il senso del dialogo interculturale; revisione che presuppone la comprensione. Vale a dire che parlare con l'altro ha senso per la mutua comprensione che porta a sua volta a processi di rettifica.

*Domanda:* Anche il discorso sul conflitto delle tradizioni è legato al concetto di storicizzazione?

Raúl Fornet-Betancourt: Sì, anche. Diciamo che se le culture possono essere diverse, è perché hanno tradizioni differenti, come si mostra attraverso una lettura critica e interculturale delle nostre culture e tradizioni. Vi può essere, e anzi è spesso il caso, una tradizione dominante in una cultura, ma non l'esaurisce. Bisogna saper leggere quello che continua a rimanere al margine di un'egemonia culturale.

Per esempio, prendiamo la cultura italiana di oggi. Si deve riconoscere che il cattolicesimo ha svolto un ruolo molto importante nella configurazione della cultura italiana. Questa tradizione cattolica cristiana è stata un asse portante di

configurazione e stabilità della cultura italiana. Ma quali sono state le conseguenze per altre tradizioni? Le conseguenze sono state che tradizioni laiche italiane rimasero emarginate. E questo è quello che la storicizzazione delle culture aiuta a comprendere, a sapere, e cioè: che nel momento in cui si attua un processo di costituzione di una cultura, si creano, al contempo, centri e periferie. E che, pertanto, la propria cultura deve essere letta nella dialettica di dominazione/oppressione.

*Domanda:* In riferimento all'America Latina, nella sua *trasformazione interculturale della filosofia* afferma che le culture nazionali non sono simboli di unione, ma al contrario di riduzione. Può spiegare cosa intende con *riduzione* e da che cosa dipende questo fenomeno?

Raúl Fornet-Betancourt: Le culture nazionali sono riduttive perché si basano sull'idea del meticciato. Partono dall'idea che l'America Latina è un continente meticcio, con una lingua, una religione, una cultura, ecc. Ma questo meticciato è riduttivo, perché in quel che si riferisce alla lingua, usa solamente spagnolo o portoghese. E dal punto di vista religioso, per fare un altro esempio, si minimizza la presenza della pluralità religiosa. La cultura nazionale, secondo me, è parte della cultura creola, dominante o della cultura meticcia. E per questo motivo non riflette la ricchezza di tutte le culture tradizionali presenti in America Latina (come abbiamo detto, esistono anche le culture afroamericane e le indigene: aymara, quechua, guaraní, ecc). La cultura latinoamericana è stata chiaramente riduttiva, perché ha emarginato queste altre culture; perché, cioè, le ha escluse dal progetto di civilizzazione. In realtà, questo è stato un progetto di occidentalizzazione. Le culture nazionali cercano di corrispondere a questo modello ed in questo senso esprimono uno sviluppo dell'America Latina marcato dall'occidentalizzazione dell'Europa e degli USA.

*Domanda:* Una questione che merita un'analisi approfondita è quella che lei definisce *critica interculturale* anche filosofia ispanoamericana. Può precisare un po' meglio cosa intende con *critica interculturale*?

Raúl Fornet-Betancourt: Nella filosofia latinoamericana bisogna distinguere varie tappe storiche. Durante il periodo coloniale, per esempio, si possono distinguere il periodo della scolastica, a cui segue il periodo del positivismo nel secolo XIX che sarà a sua volta superato nel XX secolo da varie correnti. La scolastica della fine del XVI secolo è la filosofia che si trasferisce in America Latina, la filosofia che viene dall'Europa, dalla Spagna concretamente. Questo dominio si interrompe con l'illuminismo. Con l'influenza delle correnti della filosofia francese, inglese, italiana, inizia in America Latina una critica alla scolastica, che è una critica interna alla

filosofia europea stessa e che rinnova la filosofia in America Latina. In questo contesto, sul finire del secolo XVIII, ma soprattutto del secolo XIX, si impone il positivismo, con l'influenza soprattutto di Auguste Comte. Si impone l'idea che bisogna creare una filosofia positivista che organizzi la politica e l'educazione, perché i paesi latinoamericani avrebbero bisogno di una nuova politica, un buon governo ed una buona educazione. Questa era la chiave di lettura che veniva indicata per progredire. Cioè quello di cui si aveva bisogno era una filosofia per il progresso sociale. Il positivismo, allora, si presentava come una critica illuminata alla scolastica.

Secondo me, importante è capire che si tratta di una critica all'interno della filosofia di origine europea. In questo dibattito è la filosofia europea che critica se stessa. Lo stesso accade nel XX secolo, con il marxismo in America latina, che può essere letto come una critica alla filosofia positivista latinoamericana, sottolineando che ciò che è necessario non è una filosofia per il progresso, ma una filosofia per la rivoluzione. Lo stesso si potrebbe dire anche della filosofia cristiana in America Latina. Tenendo conto a fondo di questo sviluppo filosofico, nel quale si nota con chiarezza che la critica si articola come dibattito tra correnti europee, ho voluto distinguere il senso della mia critica definendola 'interculturale'. La critica interculturale è la critica che rivolgo a questa filosofia ispano-americana che è stata più o meno eco della filosofia europea. E la chiamo 'interculturale' perché lo sviluppo a partire da altre culture; dalle filosofie e dalle culture indigene e afroamericane che non hanno partecipato al processo di costituzione di quello che si chiama pensiero filosofico latino-americano e che, quindi, sono state assenti dal dibattito.

Allora, 'interculturale' vuol dire ripensare quel processo di assenza, riappropriarsi delle culture assenti. È una 'critica interculturale' perché si fa al di fuori della cultura filosofica dominante. Per questo motivo, è anche una critica della *Filosofia della Liberazione*. La Filosofia della Liberazione, per me, non è "interculturale", perché segue ancora i canoni della filosofia occidentale dominante. Inoltre, non si apre ancora alla ricchezza che riflette la condizione "plurilinguistica" dell'America Latina. Credo che dobbiamo dare alle culture indigene anche il diritto di usare le proprie lingue: l'aymara, il quechua, il guaraní. Bisogna far filosofia da tale condizione plurilinguistica per arrivare ad una vera "polilogica".

*Domanda:* Ma l'apprendimento della lingua del *padrone* non può essere uno strumento di capovolgimento del rapporto servo-padrone (dal *Calibano* di Retamar a *The Tempest* di Shakespeare)?

Raúl Fornet-Betancourt: La lingua è un elemento fondamentale ed io sarei d'accordo con il discorso di Fernández Retamar, che il latinoamericano impara ed

assume il linguaggio del colonizzatore e converte la lingua in un'arma di liberazione, seguendo Shakespeare. Da una prospettiva interculturale, è semplicistico e riduttivo proporre solo lo spagnolo o il portoghese come *la* lingua, perché in America Latina vi sono popoli che non parlano spagnolo né portoghese.

*Domanda:* Nella sua *trasformazione interculturale della filosofia* sostiene che un presupposto interculturale fondamentale è che ogni popolo sia in grado di parlare la propria lingua, al fine di raggiungere il “multilinguismo” o la ‘polifonia’. È interessante osservare che in America Latina i governi stiano pensando ad approcci interculturali bilingui...

Raúl Fonet-Betancourt: Sì, infatti, oltre a queste lingue, spagnolo, portoghese, inglese o francese nel Caribe, ci sono altre lingue in America latina, le lingue indigene, che sono egualmente necessarie anche per esprimere ciò che chiamiamo l'autentico latinoamericano. Queste lingue hanno la loro capacità di memoria, di vedere il mondo. Quindi, credo che la proposta di ripensare l'interculturalità è quella di rompere con l'immagine dell'America Latina che parla solo spagnolo. È corretto solo dalla prospettiva iberica chiamare il subcontinente americano America Latina o America iberica, perché il continente è più che mai diversificato, essendo composto da molte culture indigene e afro e, quindi, anche, da molte lingue. Vi è un Consiglio dei popoli indigeni che ha proposto un altro nome per America, che in lingua kuna è il nome di “Abya Yala”, che significa “Terra di Sangue”, tradotto in spagnolo. A questo punto, quindi, il compito dell'interculturalità sta nell'iniziare a riconoscere la pluralità dei popoli dell'America Latina, che esprime la profondità taciuta dell'America Latina. Dobbiamo cominciare con un lavoro di riconoscimento a partire da questa profondità. Il riconoscimento di questa pluralità e profondità implica, però, una sfida gravida di conseguenze per la filosofia (tradizionale), ossia l'esamina e trasformazione di un concetto di ragione che ha ridotto razionalisticamente la ragione a *logos* e ha, per esempio, escluso, la dimensione del mito dall'ambito della ragione.

*Domanda:* Si nota una crescente partecipazione di voci indigene, persone che scendono in strada per i diritti dei popoli. Si pensi al Premio Nobel per la Pace nel 1992, Rigoberta Menchú o al Subcomandante Marcos. Conosce qualche filosofo indigeno in relazione al movimento interculturale?

Raúl Fonet-Betancourt: Ci sono diversi filosofi, per esempio, Aiban Wagua, di origine kuna, o Milton Cáceres della regione andina.

*Domanda:* Cosa può significare il passaggio all'interculturalità in riferimento alla qualità della vita umana e la sua organizzazione?

Raúl Fornet-Betancourt: Dal mio punto di vista la convivenza interculturale può essere una fonte di arricchimento dei nostri piani di vita perché ci aiuta a vedere nelle tradizioni delle altre possibilità di vita umana che forse abbiamo dimenticato. Per esempio, il contatto con persone di culture che coltivano il senso della festa o un'altra maniera di "trascorrere" il tempo, può aiutarci come occidentali moderni a comprendere che condurre una vita buona significa riscoprire il tempo come vita e non come un semplice mezzo per conseguire obiettivi come più denaro. Ma l'interculturalità può anche, giustamente in base a questa convivenza personale, contribuire a riorganizzare gli spazi politici e sociali in modo che rispondano meglio ai progetti di vita e al benessere delle persone, e non agli interessi di un'economia preoccupata solo del guadagno.

*Domanda:* Nelle teorie dello sviluppo si parla di paesi "sviluppati", "in via di sviluppo" o "sottosviluppati". I termini di sviluppo e sottosviluppo le sembrano paradigmi adeguati dal punto di vista economico e in riferimento alla sua idea di cultura/interculturalità?

Raúl Fornet-Betancourt: Per me il problema sta nel quadro normativo che è stato assunto come paradigma per la definizione di sviluppo. Che cos'è lo sviluppo? Dal nostro modello di civiltà occidentale, sono sottosviluppati tutti quelli che, per esempio, non hanno il nostro standard di vita, tutti quelli che non hanno autostrade, computer, ecc. Ci sono altri paradigmi di sviluppo? È sviluppo la capacità di meditazione, la capacità di vita spirituale, la capacità di risposta alla domanda sul senso? Se valgono queste capacità, ci sono culture che sono più "svilupate" rispetto al nostro paradigma di sviluppo, perché hanno una profondità di vita che noi abbiamo perso. Il problema è che esiste un determinato modello di civiltà che si è globalizzato e che è precisamente il modello di civiltà occidentale.

In verità, sia in Patagonia che in Alaska ci sono modelli occidentali. Quindi, il problema è che si è imposto un determinato modello di civiltà che fa da specchio e tutte le culture che si guardano in questo specchio si vedono 'brutte'. Da qui proviene in larga misura il potere dell'Occidente, dall'aver costruito uno specchio dove tutti vogliono guardarsi. La cultura occidentale funziona come uno specchio per l'Argentina, la Nigeria, il Bangladesh, il Pakistan, ecc.; uno specchio in cui dobbiamo guardare per vedere il futuro, e questo è dovuto in gran parte al colonialismo, all'espansione coloniale, all'aver imposto un sistema universale, un sistema di vita ed aver colonizzato la mente della gente: per essere umano bisogna avere tali caratteristiche.

Per questo motivo, è molto importante, ritornando un momento a Che Guevara, il problema della coscienza, il risveglio della coscienza critica per consentire alle

persone di chiedersi con quale diritto si invade il mondo con tanti prodotti e si impone un modello determinato e mercificato di vita. Pertanto, per far chiarezza sui termini di sviluppo e sottosviluppo, penso che dobbiamo domandarci qual è il futuro che vogliamo realizzare in rinvio alla pluralità delle culture. Finché ci sarà una pluralità di culture, ci sarà pluralità di futuri; e si può, pertanto, immaginare il futuro in modo diverso. Se c'è, però, una umanità globalizzata, il futuro può rappresentarsi solo in un modo: come futuro programmato.

*Domanda:* I termini di sviluppo e sottosviluppo rinviano all'asimmetria o squilibrio tra Nord e Sud del mondo. Lei, da tanti anni, è particolarmente impegnato in questo dialogo Nord-Sud, soprattutto in quello che può essere definito l'ambito di confronto dei paradigmi filosofici ed epistemologici che sono a monte dei modelli. Cosa rende difficile questo dialogo e quali sono le soluzioni che a lei sembrano oggi possibili?

Raúl Fornet-Betancourt: Fu precisamente la constatazione di questa evidente asimmetria il motivo centrale che mi portò all'iniziativa di creare il “*Dialogo Nord-Sud*”; iniziativa che nacque nel 1989 con un incontro tra filosofia latinoamericana e filosofia europea. L'intento era ed è quello di cercare di raggiungere, in filosofia, un equilibrio epistemologico nelle relazioni culturali tra i paesi del Nord e quelli del Sud. Ciò significa che il dialogo Nord-Sud deve porsi il problema di pensare alle conseguenze della colonizzazione. Quali conseguenze per la ricerca scientifica, ma anche politiche e economiche ha avuto la storia del colonialismo? Partire da questa domanda non è casuale, perché molte delle asimmetrie che oggi abbiamo nel mondo attuale sono, in effetti, conseguenze del colonialismo. Una di esse è quella che in filosofia io chiamo *asimmetria epistemologica*. Ci sono molti saperi nel mondo, molti metodi alternativi, molte forme di conoscenza, tuttavia nel mondo continua ad estendersi solamente la cultura scientifica occidentale: c'è solo un tipo di università, un tipo di ‘professionista’. Questo è uno squilibrio epistemologico che si esprime giusto nel fatto che si sta producendo solo un tipo di sapere, completamente occidentale ed occidentalizzante. Il dialogo Nord-Sud incomincia, così, per evidenziare che oggi molte delle forme di sapere che noi abbiamo sono conseguenze del colonialismo; per esempio, l'espansione del tipo di università europea e del tipo di sapere che in queste università si trasmette, accompagnato naturalmente dall'espansione del Mercato Occidentale. Vale a dire che bisogna valutare la mutua dipendenza che si è imposta tra ciò di cui il mercato “necessita” ed il sapere professionale che si riproduce e si sostiene. Un esempio concreto di questo squilibrio epistemologico, scientifico, è il mancato riconoscimento della medicina tradizionale. Per questo motivo, io credo che, per riuscire nella simmetria, per superare questo squilibrio tra Nord e Sud, vi è la necessità di “pluralizzare” la

conoscenza, di riconoscere che l'umanità ha diritto a conoscere in diversi modi. Questa è un'esigenza concreta, una rivendicazione concreta, per ristabilire la simmetria. Di conseguenza, oltre ad una simmetria a livello economico e finanziario, o a livello politico o militare, è necessaria anche una simmetria ad un livello che, per me, è fondamentale, il livello cognitivo.

*Domanda:* In America Latina la condizione di accesso all'educazione è molto lontana dalle necessità primarie della gente, ad eccezione del caso cubano (lo dimostrano gli indici di Sviluppo Umano del PNUD, il Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo), nonostante i successi che vediamo nelle statistiche dell'ONU ed i suoi programmi ed agenzie per raggiungere gli obiettivi del millennio. Pensando a questa limitazione, immagino che il pensiero di intellettuali e filosofi non arriverà alle masse, bensì solamente alle élites. Spesso, gli intellettuali sono stati alleati del "potere", con tutto ciò che questo termine implica: dominio politico, economico e culturale. Fino ad ora abbiamo parlato esplicitamente delle trasformazioni imposte dalla globalizzazione neoliberale nel mondo che si dovrebbe ostacolare con mezzi adeguati. Ma come pensa che possa arrivare in America Latina il messaggio ed il grido di libertà ed uguaglianza alle categorie sociali più svantaggiate o isolate, emarginate, a livello economico e culturale?

Raúl Fonet-Betancourt: Vorrei rispondere osservando anzitutto che quando la gente non può usare una filosofia, o dice: "a me questa filosofia non serve a niente", qualcosa è andato storto, ma non nelle persone, bensì nella filosofia. Che cosa è andato storto nella filosofia? Essa probabilmente ha fallito il suo progetto intorno al fine. La domanda è: per quale motivo si fa filosofia? Se poniamo la domanda in questi termini, ci accorgiamo che la risposta riconduce indietro alla storia della filosofia e precisamente alla separazione tra filosofia e vita, tra la filosofia ed il quotidiano. Il problema sorge con l'accademizzazione della filosofia. La filosofia si è andata separando dalla strada e si è ritirata nelle università. Nello stesso Occidente la filosofia, per esempio, con Socrate sta in strada. Ancora il metodo socratico è una filosofia che dialoga con la gente, che interroga la gente per strada; ma già Aristotele e Platone tirano fuori la filosofia dalla strada e la portano insieme nell'accademia. Ancora oggi la filosofia è nell'accademia, nelle università. Col risultato che normalmente si considera che il posto proprio della filosofia è l'università e la facoltà di filosofia. Ritengo questo un errore che cerco di correggere col movimento della *filosofia interculturale*, nel senso che tento di creare una nuova filosofia popolare, a partire dalle tradizioni quotidiane del popolo, del pensare e della saggezza della gente. Già la prassi della gente implica un pensiero ed è a partire da questa cultura popolare, come l'espose il filosofo italiano Antonio Gramsci, che si produce una filosofia popolare; una filosofia, cioè, che non bisogna oltrepassare, che non bisogna

trasferire, che non bisogna tradurre in categoria popolare, ma che nasce dalle pratiche e dalle iniziative dei cittadini. Ciò significa ‘defilosofare’ la filosofia, ‘disaccademizzare’ la filosofia; tirare fuori la filosofia dall’accademia, affinché ritorni alla vita della gente, affinché ritorni in strada, affinché usi la terminologia che usa la gente e veda che i suoi problemi non sono i suoi problemi, bensì i problemi concreti della gente. La filosofia deve incominciare a pensare ai problemi della gente: il problema, per esempio, della convivenza sociale, il problema della giustizia, il problema della ripartizione della ricchezza. I problemi della filosofia sono i problemi del mondo.

*Domanda:* Ritornando all’America Latina, qual è, dunque, il ruolo dell’intellettuale e del filosofo di oggi?

Raúl Fonet-Betancourt: Vedo il filosofo come una figura di accompagnamento, una figura che accompagna il processo che non si anticipa, una figura che sta in compromesso con la comunità. Vedo il filosofo non come un individuo, bensì come un essere comunitario che condivide la vita, che condivide i problemi della gente, che condivide il linguaggio della gente e che a partire da ciò incomincia a pensare con la gente. Diciamo che lo vedo come un “compagno” in una comunità di pensiero, di vita, ecc. Credo che sia molto importante per il filosofo avere una comunità di vita e non isolarsi. Lo vedo in mezzo alla gente e non come un intellettuale separato.

*Domanda:* Siamo in una situazione storica nella quale i cambiamenti sono tanti e in continua evoluzione e, di conseguenza, anche i campi di saperi sono tanti e differenziati. Secondo lei quale potrebbe essere oggi il rapporto tra filosofia e scienza? Vede possibile una soluzione in cui la filosofia ritorni al suo compito originario di scendere in strada e riproporsi come domanda per la vita e sulla vita?

Raúl Fonet-Betancourt: Senza pretendere di essere definitivo, credo che un indizio per la soluzione potrebbe essere quella di dire che lo sviluppo della scienza occidentale è stata animata dalla questione di come possiamo dominare il mondo. La scienza è un sapere finalizzato all’interesse di dominare e controllare il mondo, per dare così, attraverso il controllo del mondo, e il controllo della natura, sicurezza all’essere umano. È stata una scienza molto strumentale. Si tratta di uno strumento per dominare, per esplorare la natura, per farci ricchi, e così via. In questo senso, la scienza occidentale è stata la creazione di un grande dispositivo artificiale. Ma c’è un’altra questione che è, appunto, la domanda sul senso profondo della vita: qual è il senso della vita? Questa è una domanda molto classica in Occidente che si pose già la filosofia greca con Aristotele: la *vita buona*. Che cosa significa vivere bene, condurre una vita buona? La questione della vita buona è passata in secondo piano, è stata

dimenticata. Tuttavia, tale questione risponde al significato della vita. È la domanda che, in realtà, dovrebbe orientare l'ideale della nostra volontà di sapere. Ma, come ho detto, è stata relegata dal tecnicismo del sapere scientifico, sebbene oggi vi sia una reazione e si torni ad interrogarsi circa l'orizzonte di senso della nostra vita. La gente incomincia ad interrogarsi di nuovo perché non è felice riguardo a ciò che appare all'orizzonte; un orizzonte ristretto, pieno di artefatti, ma che non risponde al senso vero, profondo della vita. C'è una separazione tra la dimensione dell'artificialità e dell'artefatto, tra la dimensione strumentale e la dimensione umana del senso ultimo. Ma dobbiamo sollevare questa questione che è, in fin dei conti, la domanda sul senso stesso di ogni essere.

Questa è una domanda classica della filosofia, la domanda sul senso: può la scienza rispondere a questa domanda? La scienza razionalista, la scienza strumentale non può farlo. Per questo motivo la gente incomincia a cercare nuove vie, attraverso la mistica, la poesia, la religione; ci sono molte piste per cercare una risposta alla chiusura di orizzonte.

*Domanda:* Ritiene che il mondo incominci a muoversi nuovamente anche da ambiti di conoscenze che non sono quelli dettati o imposti da un determinato concetto di egemonia culturale?

Raúl Fornet-Betancourt: Sì, e direi che, nonostante tutta l'ideologia dominante, ci sono le memorie, le tradizioni, le culture che trasmettono i loro valori. L' 'incantesimo' o la 'magia', per esempio, sono latenti nel mondo, a prova del fatto che la gente sente che manca qualcosa. È come una nostalgia per la quale si avverte che c'è qualcos'altro.

*Domanda:* La gente si interroga di nuovo e cerca il senso vero della vita anche rispetto al mondo tecnicizzato?

Raúl Fornet-Betancourt: Sì, e ciò fa parte anche di un modo nuovo di avviare la ricerca. È l'eredità del problema della scienza moderna, della tecnoscienza che crede che tutti i problemi, anche i problemi del genere umano, si risolvano solo con l'ingegneria. Questo è ciò che oggi si nota: che non tutto nella vita reclama soluzioni di ingegneria. Non tutto può risolversi per un'arte di meccanica e di ingegneria, perché ci sono cose dell'umanità che richiedono un'altra dimensione. Credo che questa sia una delle grandi lotte dell'interculturalità: vedere come si 'pluralizzi' questo orizzonte della scienza affinché la stessa scienza sia 'plurale', cioè, che si riconosca che ci sono molti modi di fare scienza e che ci sono molti modi di dare ragione a quello che facciamo.

*Domanda:* La filosofia deve, quindi, riappropriarsi della vita...

Raúl Fornet-Betancourt: Sì, appunto, la filosofia deve sciogliersi nelle dimensioni della vita, sorgere e ricomporsi nelle dimensioni della vita, dell'arte, dell'estetica, della poesia, della religione, in ciò che la gente sente. Deve entrare di più nel fiume della vita, nel fluire della vita e nella vita quotidiana ed uscire da qui, rinascere da qui.

*Domanda:* In chiusura, sarebbe interessante avere qualche informazione più dettagliata riguardo agli obiettivi centrali che motivano i Congressi Internazionali di Filosofia che lei organizza e promuove.

Raúl Fornet-Betancourt: Il sesto Congresso di Filosofia Interculturale lo svolgemmo a Senftenberg (Berlino), dal 23 al 27 maggio del 2005. Il tema fu "Cultura dominante ed Interculturalità", con la questione centrale di come può praticarsi l'interculturalità nel contesto di un mondo che ha una cultura dominante: il progetto di civilizzazione occidentale. Che sfida comporta per la pratica dell'interculturalità questo progetto di civilizzazione? Trattammo, in primo luogo, quella che definiamo fenomenologia della cultura dominante: stabilimmo, per esempio, che cosa significa cultura dominante dell'economia, che cosa significa cultura dominante dell'informazione, che cosa significa che i mezzi di comunicazione sono incorniciati in una cultura determinata e concreta. Facemmo varie analisi riguardo alla relazione tra cultura e potere: questa fu la parte fenomenologica e di diagnosi, di come si manifesta oggi la cultura dominante nell'economia, nella politica, nelle relazioni di genere, ecc.. Poi, nella seconda parte del Congresso si pose il problema della pratica interculturale, per esaminare come si pratica la filosofia interculturale o l'interculturalità in varie regioni del mondo, nonostante il predominio di una cultura dominante. In questo contesto abbiamo avuto l'opportunità di confrontarci con più esperienze, con esperienze che provenivano dall'Argentina, da un paese indigeno del Canada, da un paese andino, dalla Bolivia. Ma non mancarono voci della filosofia africana e della filosofia asiatica. In tal modo, si poté riflettere su vari modelli di pratica interculturale. L'ultima parte del Congresso è stata dedicata al progetto politico dell'Europa di oggi. Che cos'è una federazione europea di Stati, che cosa significa l'Europa delle regioni? Che cosa sarebbe più auspicabile per l'interculturalità in Europa? Tali furono le domande che hanno guidato questa sezione, dove si profilò l'"utopia" di una Europa delle regioni in solidarietà, che cercano uno sviluppo proprio in equilibrio con le possibilità e le esigenze di tutti. Da parte sua, il settimo Congresso Internazionale di Filosofia Interculturale, tenutosi dal 23 al 27 settembre 2007 a Buenos Aires, dedicato al tema delle "Culture di umanizzazione e riconoscimento", si era prefissato l'obiettivo di determinare i

differenti concetti di uomo nel contesto di una prospettiva interculturale globale. Il suo scopo era anche quello di specificare la presenza della filosofia nel dibattito sulla questione antropologica nella cornice dei nuovi progetti delle scienze naturali e sociali, con l'intesa che la presenza della filosofia in questo dibattito non poteva avere altro obiettivo se non quello di aiutare ad interculturalizzare la questione antropologica. L'ottavo Congresso Internazionale di Filosofia Interculturale si è svolto a Seul, dal 1 al 4 luglio 2009 e recava il titolo: "La vita buona come vita umanizzata. Rappresentazioni del buon vivere nelle culture e il loro significato nella politica e nella società di oggi". Come si può intuire dal titolo, il tema era centrato sulla concezione di "vita buona" come vita orientata all'*humanitas*. La prima sezione si occupò della fenomenologia della vita buona all'interno delle differenti tradizioni culturali di Asia, Africa, Europa e America Latina. Nella seconda sezione, invece, si valutarono soprattutto le conseguenze, gli effetti ed i vantaggi che ne derivano per la politica e per la società, nonché l'influenza della 'vita buona' nell'educazione per la trasformazione interculturale di politica e società.

## SCHEDE DIDATTICHE

### *MODELLI TEORICI*

#### **MULTICULTURALITA'**

Consistenza di più culture all'interno di uno stesso territorio.

Convivenza pacifica di culture diverse l'una accanto all'altra.

Tolleranza/Rispetto di mondi, culture e linguaggi diversi

Identità Etnica  
Insegnamento Etnico

(Ghetto culturale etnico)

#### **TRANSCULTURALITA'**

Abbandono delle proprie origini culturali

Passaggio (non necessariamente) dalla propria cultura ad una cultura diversa

Soggetti pluri-identitari

(Ghetto culturale della cultura di riferimento)

#### **INTERCULTURALITA'**

Si va oltre la tolleranza delle singole culture

Imparare a:  
con-vivere  
con-dividere  
co-partecipare

Si cura l'inter-relazione e la responsabilità reciproca

## OLTRE IL PROPRIO GHETTO

### INTEGRAZIONE

Politica della  
Integrazione.

Dominanza della cultura  
maggioritaria.

Imposizione della cultura  
(valori/norme)  
maggioritaria o del paese  
accogliente.

Ghetto culturale della  
della cultura maggioritaria

### ASSIMILAZIONE

Negazione della  
cultura dell'Altro

Negazione dell'identità  
culturale dei migranti

Imposizione del  
ghetto culturale  
della cultura maggioritaria

### INTERCULTURA

Scambio culturale

Reciprocità

Dialogo

Arricchimento della  
propria cultura nello  
scambio con le  
culture altre

Vivere con le culture  
e le diversità

Portarsi oltre il  
proprio  
ghetto culturale  
confrontandosi

## SEZIONE C

### **MATERIALE DIDATTICO-COMPARATIVO**

---

#### La ragione occidentale e il dialogo interreligioso

*Domanda:* Innanzi tutto desidereremmo sapere come concepisce la filosofia nel contesto attuale e poi quale possa essere la funzione della filosofia nel mondo d'oggi. Aggiungiamo, per chiarire il senso della domanda, che pensiamo a partire da un contesto caratterizzato dalla predominanza prepotente di un apparato tecnico-militare o da una ragione armata che mette radicalmente in questione il senso positivo e l'esercizio della filosofia. La questione è dunque: quali potrebbero essere i compiti della filosofia in un mondo determinato nelle sue strutture da ciò che possiamo chiamare la ragione armata?

Raimundo Panikkar: Vorrei affrontare, punto per punto, questa complessa questione. Se iniziamo dalla fine, la risposta è tanto facile da dare quanto difficile da realizzare, sarebbe: 'disarmare la ragione armata'. Ma la ragione non si disarmava da

sé; non si disarmava con l'aiuto di una ragione ancora più potente. Questo il motivo per cui la mia filosofia non è né esclusivamente razionale, né, per conseguenza, semplicemente teoretica.

Se ritorniamo al primo aspetto della questione, quello che concerne il contesto, direi che è proprio quell'aspetto il piano su cui situare il compito critico – nel senso più esatto del termine. Questo contesto noi l'interpretiamo, abitualmente, come contesto occidentale. In verità, riguardo a tale questione c'è, attualmente, un grande fermento in Africa, ma anche in Asia. A partire da questa prospettiva, è conveniente osservare che la questione che cerca di determinare se anche in India ci sia una filosofia, è già metodologicamente tendenziosa – non dico fallace, perché essa è formulata in buona fede. Da un punto di vista metodologico, è evidente che non si può chiedere se anche in India vi sia una filosofia, se è in questione esattamente cos'è la filosofia. Supponiamo, in riferimento a quest'ultima, che in India si faccia filosofia, anche nel caso in cui si dovesse trattare di un diverso tipo di filosofia. Ma la questione da precisare è che cosa si intende in occidente con 'filosofia', termine che in aree culturali diverse può avere un'altra connotazione<sup>1</sup>.

In un lavoro che ho scritto ma che, ancora, è inedito, ho identificato tre differenti concetti che si possono situare immediatamente vicini alla nozione occidentale di filosofia, ma che non si lasciano ridurre al concetto di filosofia. La filosofia è un genere di cui si hanno molte specie? Essa stessa è una specie (comprendente, ovviamente, delle sotto-specie) di genere superiore ancora da delucidare? Da dove proviene questa quasi-battuta di Heidegger: "Wer Philosophie sagt, spricht Griechisch?". In un certo senso è vero se per filosofia s'intende, primo, ciò che Heidegger ritiene filosofia e, secondo, ciò che abitualmente si considera facente parte della filosofia nell'area ellenico-romano-germanica occidentale – e, qui, si dovrebbero fare alcune distinzioni. Sulla base di questi presupposti, alcuni potrebbero dire: "In India, non avete filosofia". Io risponderei: sì e no. Per quanti sono ancora vittime del complesso d'inferiorità dei colonizzati e che, tutto sommato, vogliono dar prova di avere tutto ciò che di buono hanno i colonizzatori, la risposta sarebbe: "Come, niente filosofia?". "Abbiamo, certo, una filosofia". Si potrebbe, però, parimenti sostenere, a ragione, che noi non abbiamo una filosofia e che ciò per noi non è un punto mancante, in quanto abbiamo altre forme di pensiero, che, nelle scienze delle filosofie e delle religioni comparate, ho definito equivalenti omeomorfe.

Chiedere di punto in bianco a un buddista: "C'è o non c'è un Dio?" – è procedere, metodologicamente, in maniera errata. Non si può iniziare da un presupposto del genere, per quanto fondamentale esso sia nelle religioni abramiche, poiché una formulazione del genere è estranea al buddismo. La domanda stessa può essere più violenta della risposta. La questione: "Che cosa intendete con filosofia?" – non può mai separarsi da un contesto. Ma il contesto della filosofia, non è un contesto

universale. E se noi chiamiamo ‘metafilosofia’ il contesto universale, è giocare con le parole, poiché non c’è necessariamente un contesto universale. C’è, sicuramente, più di un equivalente omeomorfo di ciò che in Occidente va sotto il nome di filosofia – ritenendo l’Occidente più o meno omogeneo, cosa non completamente esatta. Questi equivalenti non si identificano con il concetto di filosofia, piuttosto danno conferma, in un senso molto esistenziale, della funzione assolta dalla filosofia in Occidente. Dunque, bisognerà, anzitutto, precisare che cosa l’Occidente stesso intenda con filosofia – e sappiamo molto bene che questo termine non è stato compreso sempre nel senso post-cartesiano, com’è il caso oggi generalmente. La filosofia come vita perfetta, come introduzione alla vita felice, come santità, ecc., sono, ugualmente, delle interpretazioni occidentali della filosofia.

Ho scritto che, per me, la filosofia è più la saggezza dell’amore che non l’amore della saggezza. Intendo il termine saggezza nel senso latino e classico di scienza sapida, di scienza che ha il potere di gustare e di provare ciò che può essere la forza che si chiama amore. Se partiamo da questa concezione, si potrà forse rivalorizzare quello che io considero la funzione primordiale della filosofia in Occidente. Riassumo questa funzione in un punto: il superamento della dicotomia tra teoria e prassi. Se la filosofia non è che attività teoretica – nel miglior senso del termine –, credo che l’esperienza accumulata dopo più secoli sia sufficiente a mostrarci la sua sterilità e a far sì che noi poniamo in modo più radicale la questione della natura dell’attività filosofica. E se la filosofia non è che prassi, noi abbiamo allora non solamente una funzione fondamentalmente destrutturata, ma, e inoltre, osserviamo che questa attività presuppone surrettiziamente una teoria. Penso che il superamento di questa dicotomia tra la prassi e la teoria sia una funzione della filosofia. Per questo scrissi, una volta, di filosofia come stile di vita<sup>2</sup>. Ciò implica la necessità di mettere in pratica una *metanoia*, una inversione di 180 gradi di quel che possiamo chiamare il *nous* del tempo presente. Infine, indicherei in che cosa debba consistere, secondo me, un’attività filosofica (sono pienamente cosciente del carattere rischioso e ambizioso di una affermazione del genere): consisterebbe nel mettere in questione gli ultimi sei mila anni di esperienza umana. Si dovrà fare un lavoro critico al fine di vedere, da un lato, se il progetto umano realizzato durante questi sei millenni dall’*homo historicus* è l’unico progetto umano possibile, e, dall’altro, se oggi non dobbiamo fare qualcosa di diverso<sup>3</sup>. Questo qualcosa di diverso non consisterà nell’armare la prassi, ma nel disarmare la ragione armata. La lotta non è dialettica. Si tratta di un *eris* dialogico<sup>4</sup>.

Per riassumere, direi che l’invariante funzionale della ‘filosofia’, dovrebbe essere lo sforzo di salvare o liberare l’uomo. In questa prospettiva, esiste in Africa e in Asia un’attività filosofica orientata verso ciò che, fin qui, si è conosciuto sotto i nomi di *sotêria*, *maksha*, *nirvana*, *beatitudo*, *réalisation*, *libération*, ecc.. Ora per intraprendere un progetto del genere, non è sufficiente tener separati il fare, il pensiero o la percezione ‘sensibile’.

*Domanda:* In altri termini, questo mettere in questione il progetto umano degli ultimi sei millenni, non equivale ad una messa in questione del concetto e del modo in cui si è preteso di realizzare la razionalità?

Raimundo Panikkar: Indubbiamente, e può essere anche un vantaggio. Per esempio, abbiamo alterato il senso della magnifica frase aristotelica che sta all'origine della definizione latina dell'uomo come *animale razionale*. Se la riportiamo al suo contesto generale, la frase di Aristotele può avere questa traduzione: "l'uomo è attraversato dal *logos*", una traduzione che è molto lontana dalla definizione abituale dell'uomo come *animale razionale*. Si tratta di un *logos* che non è la proprietà privata di nessuno e che può aver subito delle diffrazioni, al suo passaggio, per mano di quell'animale che definiamo uomo; all'inizio, non sapevamo dove queste diffrazioni potevano condurci, ma oggi cominciamo a rendercene conto. Quando parlo del rimettere in questione, non si tratta, beninteso, di condannare – sarebbe una operazione impropria –, piuttosto di fare ciò che Heidegger definiva un *Schritt zurück*, al fine di emettere un giudizio, valutare, l'esperienza umana dell'*homo historicus*, che – per il fatto di saper leggere e scrivere – ha voluto staccarsi dall'*homo loquens*, il nostro antenato preistorico e da tutte le altre cose: gli astri, il mondo, i cieli, gli angeli, gli animali, gli spiriti e tutto il resto<sup>5</sup>.

Credo che ci sia una razionalità che conduca senza soluzione di continuità alla bomba atomica. Peraltro, non è che iniettando delle dosi di 'moralina' (dicendo, per esempio: "non fate ciò perché le conseguenze saranno brutte", al posto di riconoscere il male nella natura stessa delle cose) che l'uomo potrà modificare il corso delle cose. Questa 'soluzione' conduce, in effetti, ad un altro tipo di dittatura: la dittatura del potere. Il potere se è buono, entro certi limiti, può essere tollerabile, ma si può dubitare che la sottomissione ad un potere eteronomo sia, a lungo raggio, una soluzione<sup>6</sup>.

Non si tratta, certamente, di reprimere la razionalità (c'è tutta una psicoanalisi della ragione umana da realizzare), né di tentare di crearle degli ostacoli estrinseci artificiali (come, ad esempio, proibire per legge la ricerca subatomica). Si tratta, piuttosto, di ampliare il campo della comprensione e di capire – con la ragione, di conseguenza – che la razionalità non è tutto nell'uomo. Bisogna aver fiducia nella realtà.

Quando dico che una delle funzioni della filosofia è sottoporre a giudizio gli ultimi sei millenni della storia dell'uomo, non intendo per nulla sottrarla alle altre funzioni probabilmente meno importanti, ma più urgenti. C'è una dialettica tra l'urgente e l'importante. Può risultare più urgente affrontare la situazione latino-americana o di vedere ciò che si può fare riguardo alla ragione armata, ma una cosa non sopprime l'altra. Che si tratti di una decisione personale o di una decisione politica – nel senso

vero del termine – l'urgente e l'importante devono sempre accordarsi. Il compito più urgente della filosofia, è, oggi, disarmare la ragione armata, ma il più importante può essere quello di renderci coscienti del fatto che non si andrà molto lontano solo con la buona volontà (volontarismo, storicismo, perdita del senso cosmico, ecc.). Disarmare la ragione è, senza dubbio, urgente, ma l'importante è comprendere che non si può vincere la ragione con una ragione superiore o con qualcos'altro, ma unicamente riuscendo, al contempo, a convincerla che non è il solo arbitro della realtà. A convincerla, inoltre, che la realtà, in ultima istanza, è irriducibile alla coscienza o ad un solo principio. Vorrei insistere sul fatto che è la ragione occidentale moderna ad essere una ragione armata, e non solo la ragione politica delle super-potenze. Non è perché ci sono, oggi, trenta milioni di persone sotto leva o perché più della metà degli sforzi scientifico-tecnologici sono consacrati all'industria bellica che si può definire la ragione occidentale una ragione armata. Questi fatti non sono che delle conseguenze derivate dall'interpretazione della ragione come potere. In questo contesto, non penso solo a Descartes, ma anche a Hobbes, Occam e a Machiavelli. La ragione moderna ha bisogno di poter controllare. Il suo compito consiste nel dotarci di certezze (siamo inondati di incertezza!), vale a dire: provvedere alla sicurezza. Tutti questi termini sono termini-chiave. Bisogna essere sicuri di ciò che si pensa, poiché il pensiero razionale è il solo che può darci certezze. Ora, la corsa agli armamenti della ragione, non conduce a nessuna soluzione. Sfociamo sempre in una ragione ancora più armata della precedente. Questo il motivo per cui i dialoghi esclusivamente politici sono condannati a fallire. La ragione non si disarma da sé. È necessario raggiungere la funzione dello spirito, il ruolo del mito, ecc. Questo il percorso a cui è improntata la mia filosofia.

*Domanda:* Affermava, a proposito della sua concezione filosofica, che la filosofia, per lei, è più la saggezza dell'amore che non l'amore per la saggezza. Il punto di partenza della filosofia, sarebbe, quindi, l'esperienza dell'amore come sentimento originario che è senza ragione?

Raimundo Pakkinar: Sì e no. Sì, in relazione a quello che voi dite; no, in relazione ai presupposti che sottintendono, secondo me, alla vostra questione. Non credo che l'amore sia solo un sentimento, non penso che sia qualcosa che escluda la ragione. Queste dicotomie non sono apparse che molto più tardi nell'esperienza umana. Ed è qui che mi scontro sempre con una difficoltà enorme: quando parlo, è naturalmente per farmi capire; conosco troppo bene il contesto occidentale per sapere che, se parlo a partire da un altro contesto, posso essere completamente inintelligibile, il che sarebbe un modo di tradire me stesso. Due dei miei presupposti non sono, generalmente, condivisi in Occidente: il primo è la singolarità, nel senso più profondo (che non bisogna confondere con l'individualismo). Tutto ciò che è, è singolare, ma

non c'è niente di individuale – isolato, isolabile, esistente esclusivamente in sé. Il secondo presupposto, l'abbiamo già esplicito due volte: la razionalità. Penso che vi siano numerose esperienze nelle altre culture, che non sono integrabili né nella singolarità né nella razionalità e che non possono essere considerate a partire dalla singolarità o dalla razionalità<sup>7</sup>. Pertanto, quando dico che la filosofia è la saggezza dell'amore, non concepisco l'amore come un sentimento o qualcosa che escluda la razionalità, ma come filosofia, poiché abbiamo ereditato il termine, bisogna provare a utilizzarlo il meglio possibile.

Quantunque la mia tesi principale è che la coppia essere/pensiero, che dopo Parmenide è il punto di partenza di tutta l'attività filosofica occidentale, non è necessariamente l'unico punto di partenza. Non credo si possa ridurre l'esperienza umana a un gioco tra essere e pensiero. In una parte della cultura indiana e delle culture africane, per esempio, l'essere non è condizionato dal pensiero. L'essere non deve necessariamente seguire il pensiero. Alcuni potranno addurre che, a partire da un principio del genere, la scienza diventa impossibile: se penso, e lo faccio correttamente, posso costruire un grattacielo capace di tenersi in piedi o un magnetofono capace di funzionare. In questo caso, l'essere ha obbedito al pensiero. La scienza d'oggi è la dimostrazione più esemplare e palpabile dell'obbedienza dell'essere al pensiero. La scienza è un fatto che non si può negare. Quello che vorrei dire, però, è che la scienza non è tutta la realtà. L'essere ha delle dimensioni che non si lasciano dominare o addomesticare dal pensiero. Il pensiero pensa certamente l'essere e, quando il pensiero è vero, ci dice (ci pensa) ciò che l'essere è. Ma il pensiero non può dire se racchiude tutto ciò che l'essere è, vale a dire: se non tralascia niente dell'essere. Se l'essere è trascendente al pensiero, il pensiero non può dircelo (o non può pensarlo). Dire che il pensiero è esaustivo nei confronti dell'essere, significa affermare che tutto l'essere è pensabile – ma proprio questo è quanto è in discussione. Ed è una tautologia dire che l'essere che si pensa è pensabile. Se l'essere ha una dimensione non-pensata, il pensiero non può dircelo, poiché questa facciata occulta è impensabile. Bisogna almeno riconoscere una possibile libertà dell'essere rispetto al pensiero. Per questa ragione ritengo il discorso sulla libertà come un discorso che trascende l'ordine del pensiero. L'essere non deve, necessariamente, seguire sempre il pensiero. La scienza non è il solo paradigma che ha permesso all'uomo di vivere una vita pienamente umana. Come voi dicevate, l'amore è “qualcosa senza ragione”, non perché sarà irrazionale, ma perché esso non penetra nel campo del pensiero se non in un secondo momento, dopo essersi prodotto. L'amore originario non è pensabile.

*Domanda:* Non dimentichiamo, però, che la filosofia occidentale ha anche delle manifestazioni ‘eterodosse’. Nel discorso filosofico occidentale, l'essere non è stato sempre determinato dal pensiero. Per l'Occidente l'essere si è presentato anche sotto

forma di sfida.

Raimundo Panikkar: Ma vi ha guadagnato la ragione: “il cuore ha le sue ragioni”. Si tratta, certo, di ‘ragioni’ che la ragione non conosceva affatto, ma dicendo ‘ragione’ si paga un certo tributo.

*Domanda:* In effetti, ma non credo che si tratti unicamente di ciò. Poiché, nonostante la frase di Pascal secondo la quale “il cuore ha le sue ragioni che la ragione non conosce”, credo che per il pensiero occidentale la sfida esista nella misura in cui l’articolazione del senso esige una sistematizzazione riflessiva che va al di là del quadro stesso del pensiero. Il discorso razionalistico dell’Occidente non è riuscito ad eliminare la traccia dell’origine, dell’originario. L’occidentale ‘sa’ che ciò che è in gioco nel pensiero non è affatto tutto quello che il pensiero può pensare.

Raimundo Panikkar: Questo è vero. Però, concordiamo sul fatto, credo, che ci sia una parola, che dal mio punto di vista, vi ‘tradisce’: la parola ‘riflessivo’. La riflessione è la vittoria del pensiero sull’essere. Ma, chi, in Occidente, ha il coraggio e, al contempo, slancio di cuore e presentimento di sfidare la riflessione? Chi concede una confidenza non-riflessiva (coscientemente non-riflessiva) a ciò che in India potrebbe chiamarsi ordine cosmico?<sup>8</sup>.

*Domanda:* Si potrebbe dire, a partire da Heidegger, che la riflessione può essere anche il momento in cui il pensiero sperimenta la flessione su se stesso?

Raimundo Panikkar: Completamente d’accordo. Ho affrontato questa questione personalmente con Heidegger – che io annovero tra le rare persone con le quali si può stabilire un dialogo riguardo ai fondamenti ultimi tra Oriente e Occidente –, durante una serie di incontri nei quali abbiamo potuto discutere a nostro agio. Ma ritorniamo alla nostra questione: in definitiva, saremmo d’accordo sul fatto che ci sia nell’essere qualcosa che è irriducibile al pensiero. Io mi faccio carico di questo fatto fino alla conseguenza ultima, motivo per cui non sono monoteista. Il monoteismo significa che c’è una intelligibilità a monte dell’essere, un’armonia totale tra l’essere e il pensiero, e, in ultima istanza, un essere per il quale tutta la realtà è intelligibile. Per me, c’è un aspetto opaco della realtà – ed è così che comprendo la Trinità –, che è irriducibile al pensiero<sup>9</sup>.

*Domanda:* L’esperienza dell’amore, che lei ha poco fa interpretato come esperienza primaria, irriducibile al semplice sentimento, è una sorta di sintesi tra ragione e sentimento? Quale rapporto esiste tra ciò che noi, in Occidente, chiamiamo ‘ragione’ e ‘sentimento’?

Raimundo Panikkar: Non penso ad una sintesi, ma a qualcosa di più primordiale e di più originario che, in un secondo tempo, facendo intervenire la ragione, chiamiamo approssimativamente, ‘ragione’, ‘amore’, ecc.. Provo a rispondere a questa questione non facendo un passo indietro, secondo il modo riflessivo, ma legandomi al sorgere stesso delle parole dotate di senso; provo, in un primo tempo, a mantenere aperta la possibilità di fare una riflessione su queste parole. E, se è vero, che ‘la rosa non ha dei perché’, non ci si può informare del perché del perché. O meglio: il primo perché contiene già tutti i perché possibili o non è il perché che si cerca e, in tal caso, è meglio attenersi alla rosa. Ma, d’altro canto, se mi astengo dal domandare perché pago questo o quel prezzo per una mercanzia, posso o ingannarmi o essere ingannato, posso essere vittima non solamente di un errore di cui io sono responsabile, ma anche del dominio dell’altro. Tocchiamo qui il problema della vulnerabilità e della fiducia. La fiducia è il solo atteggiamento che ci permetterà di sopprimere il fondo della tragedia che altrimenti sarebbe inevitabile. Questo fondo di tragedia possiamo definirlo inferno. L’atteggiamento fiducioso esprime il sentimento secondo il quale “ne è valsa la pena” l’aver vissuto, per usare una frase abituale, anche se in seguito io sia stato schiacciato, manipolato, ecc.. Beninteso, ciò non significa che giustifico la scomparsa a cinque anni di uno che era destinato a vivere un secolo. A tale livello, i problemi sono enormi.

Una volta separati, sentimento e ragione non si lasciano saldare facilmente. Manca una saldatura come elemento terzo. Di qui il mio discorso sulla nuova innocenza – che sembra simile alla *deuxième naïveté* (seconda ingenuità) di Ricoeur, ma non si tratta della stessa cosa<sup>10</sup>. Se la ragione non è riuscita a guidare l’uomo, il sentimento non ha avuto più successo. È difficile immaginare una intesa tra ragione e sentimento, senza accordare priorità all’una o all’altro, in quanto si pone di nuovo la questione della priorità. Come nel banchetto evangelico è necessario invitare al dialogo tutti gli invitati, senza discriminazione. Ma quale tunica indosseranno?

Nella pratica, oggi ancora, il dialogo si effettua abitualmente a partire da una sola prospettiva; il fatto di esprimersi in francese, suppone già una determinata opzione. Affinché la parola abbia un minimo d’intelligibilità, bisogna presupporre un insieme di cose che non sono necessariamente ammesse come orizzonte d’intelligibilità in altre culture.

*Domanda:* A questo proposito bisognerebbe forse anche considerare che noi oggi assistiamo a un risveglio di coscienze e minoranze culturali. La pluralità culturale, di cui oggi prendiamo coscienza, implica che il dialogo in filosofia non possa essere più fatto all’interno della cultura occidentale; esso deve, cioè, essere interculturale. Questo risveglio della coscienza delle minoranze sembra essere all’origine di un processo di ‘in-culturazione’. La filosofia prende coscienza del fatto che la sua

riflessione si trova, di colpo, radicata in una determinata tradizione culturale. A partire da una tale centralizzazione della filosofia nel suo contesto e nella sua cultura, si potrebbe dire: l'epoca della filosofia universale – ammesso che sia esistita –, non può, oggi, essere considerata un paradigma; ci sono filosofie che esprimono, ciascuna, determinate differenze culturali. E, nella misura in cui ciascuno tra di noi si esprime a partire dalla sua differenza culturale, che è una espressione particolare di chi parla attraverso tutte le culture, dobbiamo inevitabilmente affrontare un problema di comunicazione.

Raimundo Panikkar: Esatto. Però non credo che la soluzione sia la traduzione simultanea o l'esperanto culturale. Per dar vita allo scambio, bisogna che la comunicazione trascenda ciò che voi chiamate razionalità. Ciò che poi è illustrato dall'esempio neo-testamentario della Pentecoste. All'epoca della Pentecoste, ciascuno ascoltava nella sua propria lingua, e senza sapere se il vicino ascoltasse la stessa cosa, delle parole che avevano un senso, un mistero che oltrepassava tutti loro; pertanto, non vi era né una lingua unica né una traduzione simultanea. La comunicazione non si effettua necessariamente con l'intermediario della razionalità, piuttosto con l'intermediario dell'amore. Non si tratta di vivere nella non-comunicazione, ma di accedere ad una co(m)unione che non è forzosamente una comunicazione razionale. Esiste, a tal proposito, una grande lacuna filosofica, e penso che avremmo da apprendere molto dalle altre culture. In alcune culture, per esempio, ciò che noi chiamiamo 'comunicazione' non passa né attraverso il concetto né attraverso la razionalità e neanche – spesso – attraverso la parola. Abbiamo bisogno di una comunicazione piena. Come vi sono analfabeti, nel vero senso della parola, vi sono analfabeti dei simboli, e credo che noi, troppo spesso, abbiamo bisogno di un'apertura alla rivelazione simbolica. Sono completamente cosciente del problema, che avete sollevato, ed è per questo che io penso che in ogni dialogo occorra cominciare a costruire, nell'esercizio stesso del dialogo, il linguaggio che permetterà di realizzarsi. Non si tratta di costruire questo linguaggio anticipatamente, perché non c'è un a priori e un a posteriori, in quanto è sempre già troppo tardi. Sostituisco il famoso circolo ermeneutico con il circolo vitale, che è il presupposto esistenziale e la condizione necessaria dell'ermeneutica che io denomino *diatonica* – per distinguerla dalle altre ermeneutiche, diacronica e morfologica. Questo circolo vitale non può essere creato a volontà; non è né un dato previo né una conclusione; è qualcosa che sorge spontaneamente, che si dà o non si dà. Questo il motivo per cui il pluralismo non consiste nel disporre di un posto per tutti, piuttosto di fare l'esperienza della propria finitudine, della propria contingenza, dell'impotenza di un linguaggio e di una filosofia falsamente universale. Nel momento in cui sperimentiamo i nostri limiti, lasciamo uno spazio aperto all'accoglimento di altre concezioni di realtà.

*Domanda:* C'è, dunque, una conoscenza dei nostri limiti; il pluralismo sarebbe la conoscenza di una determinata necessità.

Raimundo Panikkar: Esattamente, ed è qui che osserviamo che la prassi non è inferiore alla teoria, in quanto il circolo vitale non è esente da incontro, scontro o amicizia. Ciò può fallire e significare, dunque, la sparizione di tutta una razza. Siamo qui sul piano più reale, perché è il piano che si produce in ogni momento, in ogni epoca e che è irriducibile alla conoscenza che noi possiamo avere di esso. Non intendo affatto disprezzare la riflessione; affermo, però, due cose: intanto, che quest'ultima non è prioritaria e, secondo, che essa non è la totalità di ciò che c'è (flessione su ciò che ci precede).

*Domanda:* Lei ha affermato che il suo obiettivo è quello di aiutare a far emergere una esperienza primaria, distinta dalla riflessione. A partire proprio dal suo percorso personale, come intende questo aiuto? Implica, per esempio, la creazione di un nuovo linguaggio?

Raimundo Panikkar: Uno di voi parlava della filosofia come un appassionarsi<sup>11</sup>. Questa passione, all'inizio, non ha nessuna ragione di esistere: può venire come non può venire. In un secondo tempo, io rifletto su di essa; posso anche rimpiangere di non essere andato molto lontano o di aver esagerato; ma ciò che è primario, ciò che sorge (la parola iniziale), non può essere rinchiuso nel discorso riflessivo. Mi rendo conto, a cose fatte, che ho parlato troppo, che ho anche potuto dire delle stupidaggini o che ho parlato bene. In fondo, è lì che appare il problema dell'amore. Non è, dunque, necessario avere una costruzione coerente, razionale o anche 'flessibile'. Può succedere che nella riflessione qualcosa vada, anche, perduta.

Potrei illustrare quanto da me supposto con la differenza che esiste tra Husserl e il *Védanta*. Husserl scrive: "Tutta la coscienza è coscienza di qualcosa". Una buona parte della filosofia indiana afferma: "Prima della coscienza di qualcosa, c'è la coscienza, la pura coscienza". Ora, la coscienza pura non può essere conoscenza del niente. Se c'è una coscienza cosciente che è cosciente di se stessa, questa coscienza non sarebbe più una coscienza pura. Ora, se una coscienza non è coscienza di niente, se essa nemmeno è cosciente della sua coscienza, in che senso possiamo dire che essa è cosciente? Di cosa è cosciente? Di niente. A partire di lì, una buona parte del *Védanta* sostiene che Brahma non sa che è Brahma, che egli non è cosciente di essere la coscienza pura e assoluta. Nella teologia *védanta*, è Isvara ad essere cosciente, ossia autocosciente: cosciente della coscienza totale e assoluta. Ma, in realtà, questi non è Brahma. Brahma è cosciente, ma non è più cosciente di essere cosciente; non è la coscienza riflessa di essere Brahma, non può sapere di essere l'assoluto, poiché se lo sapesse non sarebbe più la coscienza pura. Che cos'è questa coscienza che non è

cosciente di se stessa? Posso dire perfettamente: essa (non)è niente. E entriamo in India!

*Domanda:* Come bisogna intendere la relazione tra ragione e mito?

Raimundo Panikkar: Su questo punto penso di poter dire qualcosa di molto breve, ma molto importante. Ho introdotto il termine *Unmythologisierung*, che si distingue dall'*Entmythologisierung* e dalla demitizzazione, per designare una relazione *sui generis* tra *logos* e *mithos*. Quando si demitizza qualcosa si opera una razionalizzazione, ma in questo passaggio dal *mithos* al *logos* una parte di ciò che era *logos* o 'qualcosa' che non era apparso perfino come orizzonte si trasforma in *mithos*. C'è, dunque, un passaggio dal *mithos* al *logos* e dal *logos* al *mithos*. C'è, dunque, tanto poco un *logos* puro quanto un *mithos* puro. L'uomo può ampliare o restringere il campo del *logos*, ma non può azzerarlo.

A proposito del mito, una volta ho detto che è ciò a cui crediamo senza credere che crediamo; ci crediamo a tal punto che non crediamo perfino di crederci. Si tratta, quindi, dell'ultimo orizzonte di intelligibilità di una cosa, il 'ciò va da sé', il sé su cui non ci si interroga più. Non si può trattare il mito nella stessa maniera in cui si tratta la ragione. Non posso sottomettere il mito ad un esame razionale. Di qui la mia accesa discussione con Karl Kérényi, a cui dissi: la mitologia è una contraddizione *in terminis*, poiché, riguardo alla medesima cosa, non si può avere, allo stesso tempo, il *logos* e il *mithos*. Egli rispose: 'per niente affatto', fino al momento in cui ci siamo messi d'accordo, allorché compresi che egli dava un senso diverso al termine mitologia: la mitologia non sarebbe la scienza del mito, la riduzione del *mithos* al *logos*, la traduzione chiara e razionale del mito, ma il racconto, la narrazione del mito. La mitologia non sarebbe la scienza del mito, ma il fatto di raccontare il mito – e in questo senso c'è una mitologia. Questo il motivo per cui il mito sfugge alla manipolazione. Non posso manipolare il mito a mio gradimento nel modo in cui si può utilizzare il *logos*, il principio di contraddizione, la dialettica, il dialogo stesso. Il mito è lì, appare e scompare, e, in definitiva, non siamo l'arbitro del destino della realtà né del nostro proprio destino. Non c'è una mitologia nel senso di una scienza del mito. Né subordinazione del *logos* al mito o subordinazione del mito al *logos*, per conseguenza, tanto nell'uno che nell'altro.

*Domanda:* In un articolo in cui ha esaminato la questione del pluralismo, confronta il pluralismo del mito piuttosto che quello del *logos*<sup>12</sup>. Potrebbe precisare un po' meglio il filo conduttore della sua argomentazione?

Raimundo Pakkinar: Cercherò di farmi comprendere in poche parole. L'ideale della ragione ragionante – e in qualche maniera anche quello di altre modalità della

ragione – mi sembra essere l'univocità. Dicevate poco prima (a buon ragione!) che la ragione non è pluralista. Se dico A, deve essere A, e se dico 'solforico', deve essere solforico e non solforoso. L'ideale del concetto è l'univocità. E se scopro una qualche ambiguità, una distinzione nuova ci permetterà di istituire che ci sono, per così dire, due 'isotopi' nello stesso concetto. La distinzione conduce all'univocità e permette di non confondere le cose. Affinché ci sia intelligibilità, non deve sorgere confusione; comprendiamo una cosa nella misura in cui sappiamo che si tratta di essa stessa e non di qualcosa di distinto. L'ideale del mito è giusto il contrario. Un mito è tanto più mito quanto più è polisemico e polivalente. Se un mito non ammette se non una sola interpretazione – per esempio, 'tu non ucciderai il prossimo tuo' –, non si tratta, per essere precisi, di mito: l'univocità dell'espressione non ammette alcuno sviluppo nuovo. "Tu non ucciderai tuo padre", punto e a capo. Il mito racconta piuttosto la storia di Sunashsépa o quella di Abraham. Il mito in quanto mito non può essere sottomesso all'ermeneutica; non si lascia interpretare del tutto, poiché è ciò che rende possibile l'interpretazione.

Se il pluralismo significasse che il razionalismo è dappertutto, non ci sarebbe pluralismo – poiché due e due fanno quattro, e se dico che due e due fanno cinque, il mio interlocutore, per tollerante che sia, mi dirà che mi sbaglio. Il mito per la sua potenza è polisemico e polivalente e poco afferrabile dalla ragione. A partire dal mito, posso abbracciare molte più concezioni del mondo che non da una razionalizzazione che tenderà all'univocità. Bisogna prendere il pluralismo molto seriamente. Il pluralismo non è l'accettazione e ancor meno l'armonia tra diverse visioni del mondo e della realtà; il pluralismo è il fatto di trovare – e abbiamo qui un punto di contatto tra teoria e prassi – un terreno di coesistenza tra visioni irriducibili e prassi che si dimostrano incompatibili.

*Domanda:* Come si potrà fondare allora la difesa di determinate posizioni etiche?

Raimundo Panikkar: Oggi, mentre viviamo nel quadro di un certo mito, mi accorgo che l'istituzione della schiavitù – attualmente insostenibile dal punto di vista etico – sia stata per lungo tempo legittimata da persone straordinariamente buone; vivevano in un mito che non è il nostro. Nei nostri giorni, non credo si possa legittimare, in buona fede, la schiavitù come istituzione; il mito nel quale viviamo non è più il mito dell'epoca di Kalisandasa, di Aristotele o di San Tommaso. Ma, nel momento che relativizzo l'altro, devo relativizzare me stesso. Siamo in tanti, oggi, a chiederci come persone ragionevoli e di buona intenzione possano difendere le armi atomiche, le dittature del capitalismo liberale o lo Stato, ecc.. Percepisco che c'è della gente che vive in un altro mondo mitico, sotto un altro orizzonte di intelligibilità; gente che pensa che il capitalismo, le armi atomiche e tutto il resto non siano se non un male minore. Può essere che fra due secoli, se l'umanità dovesse vivere ancora,

che la gente si chiederà: come ha potuto questa brava gente tenere discorsi del genere? Se prendo sul serio il pluralismo, devo accettare come un fatto che tutto ciò esiste, che ciò che vedo, oggi, come un male, esiste.

*Domanda:* Che quello contro cui si batte, esiste...

Raimundo Panikkar: Sì, ma senza spirito di crociata, inquisitorio e messianico, vale a dire: senza pensare di rappresentare il bene assoluto. Come conseguenza, per combattere, userei delle regole – probabilmente non-violente – diverse da quelle che potrei utilizzare se mi considerassi il Messia che viene a salvare il mondo. Non si può comprendere quanto qui detto partendo da una visione puramente storica. Bisogna essere qualcosa di più di un essere storico affinché ci sia l'equanimità di combattere il male senza ergersi a modello assoluto. Le cose mutano e noi siamo in questo flusso, in questo dramma della storia che fa sì che noi lottiamo contro l'altro perché crediamo che è cattivo. Tuttavia, nel pluralismo c'è un fattore positivo: il riconoscimento dell'altro come fonte originaria di autoconoscenza. Di conseguenza, se una cultura si comprende in modo diverso – per esempio se i cannibali fanno dei sacrifici umani – devo lottare nell'una o altra maniera contro ciò che mi sembra un errore. Ma senza fare di questa credenza un assoluto.

*Domanda:* Il problema che si pone è anche di poter dire chiaramente e risolutamente, a partire dal proprio orizzonte mitologico: “basta, è intollerabile”. Si può fare una affermazione del genere?

Raimundo Panikkar: Certamente! Ognuno ha il suo grado di tolleranza. Uno shiva o un cristiano possono tollerare il peccato del mondo, accettarlo e forse anche trasformarlo – per quel tanto di cui si sono fatti carico. Posso tollerare l'indegnità, ma a partire da un certo punto, posso anche esplodere e dire ‘questo mi basta’. Se scagli su qualcuno, che involontariamente ha fatto piangere tua figlia, il tuo margine di tolleranza, è veramente molto riduttivo. Ma se lo scagli su qualcuno che ha torturato tua figlia, credo di poterti comprendere o che potrai essere compreso e perdonato. Ma un'altra persona potrebbe avere un grado di tollerabilità superiore, essere meno violenta e pensare che uccidendo un individuo malefico non si fa altro che riprodurre la legge di Karma o il ciclo della vendetta, e che forse è necessario pagare un prezzo elevato – il prezzo del perdono, della tolleranza – affinché la legge del male non si perpetui più. Il grado di tolleranza di ogni individuo sarebbe qualcosa come un termometro di santità. E nessuno potrà pretendere di imporre all'altro un determinato ‘grado di santità’. Secondo due grandi tradizioni religiose, Shiva e Cristo hanno infranto, in un senso escatologico, la catena del male; siamo, oggi, ancora nell'interregno dove la lotta si conclude, ma la catena del male è stata già interrotta.

Ora, credo che non possiamo né voi né io arrogarci una tale prerogativa.

*Domanda:* il problema di ‘arrogarsi’ la possibilità di spezzare la catena è legata forse alla questione storica.

Raimundo Panikkar: In Occidente è molto difficile parlare del mito della storia. Infatti, se dico che il mito è ciò a cui noi crediamo senza credere che ci crediamo, non sono più compreso. Uno di voi ha scritto che per la gran parte degli occidentali la riflessione dei filosofi latino-americani è inintelligibile<sup>13</sup>. In realtà, non bisogna ritenere ciò inintelligibile; i latino-americani vivono e pensano a partire da un mito. Quando dico che la storia è il mito occidentale, affermo che, dato che il mito è l’orizzonte ultimo dove si integra l’intelligibilità di una determinata concezione dell’essere, la storicità è per l’Occidente sinonimo di realtà. Prendiamo un esempio interculturale: se dico ‘Gesù di Nazaret non è esistito’, si capisce, in primo luogo, che Gesù non sia esistito storicamente, come un ebreo figlio di Maria, ecc.; in secondo luogo, che Gesù non è reale, che il cristianesimo crolla non avendo alcun fondamento. Se dico, invece, passando ad un altro registro: ‘Krishna non è esistito storicamente’, un buon discepolo di Vichnou mi risponderà: ‘E quindi, dov’è la differenza?’. La sua fede non ne sarà lesa, il suo Krishna reale non subirà alcuna alterazione. Che Krishna non sia esistito storicamente non significa che non sia reale; la storicità non è il criterio della realtà. Evidentemente, si potrà poi dire, a partire da una determinata prospettiva storica, che siamo sulle nuvole. E bene, perfettamente, siamo sulle nuvole. Perché, le nuvole non sono tanto reali come la terra? Questo, in effetti, è il motivo per cui una certa cultura dell’India non vive nella storia. A partire da un determinato punto di vista storico, ciò è incomprensibile, assurdo. E se un missionario cerca di convincere queste popolazioni dicendo loro che Gesù è un personaggio storico, il risultato sarà l’inverso dello scopo previsto, in quanto il personaggio di cui si fa menzione potrà essere molto interessante come uomo, ma, in definitiva, egli non è reale (almeno per adesso). Appartiene alla storia, al passato. In questo caso, la storicità non è il paradigma del reale. Per conseguenza, dire che la storia è il mito dell’Occidente, equivale a dire che la storicità è il reale e la non-storia il non-reale. Ma posso dire tutto ciò solo a partire da un altro mito. Effettuiamo una trans-mitizzazione. Abbiamo menzionato un’altra situazione, nella quale il mito orientale è diverso. Le conseguenze che ne derivano sono importanti: per esempio, una teologia della liberazione in India non potrebbe essere una copia della teologia della liberazione latino-americana. L’America Latina vive nel mito della storia e ha perfettamente il diritto di emanciparsi, di liberarsi, di organizzarsi al fine di superare l’ingiustizia e la violenza istituzionalizzata. Ma io penso che sarebbe metodologicamente errato voler trasferire questo schema in India, in quanto il mito nel quale vivono gli Indi è diverso. Che non ci siano equivoci, ciò non significa che

anche in India non vi sia uno sfruttamento terribile e che si debba predicare al popolo la rassegnazione, l'oppio; piuttosto che la *mokha* – che in America Latina è denominata liberazione – assume forme differenti non solo riguardo alle forme, ma anche riguardo ai contenuti; l'equivalente omeomorfo è esso stesso differente. In termini molto schematici, si potrebbe dire che questa differenza omeomorfa è la ragione per la quale sia il cristianesimo che il marxismo in India sono falliti. La tecnocrazia può trionfare, ma al prezzo della distruzione di tutta una civilizzazione.

*Domanda:* Qual è l'incidenza della tecno-scienza occidentale sulla società indiana? La situazione provocata dall'impatto delle tecniche occidentali potrebbe implicare l'elaborazione di un progetto politico che, senza cessare di essere originale, potrebbe concordare, almeno parzialmente, con altri progetti di liberazione storica, come il progetto latino-americano?

Raimundo Panikkar: Sì. In uno scritto sull'«emancipazione dalla tecnologia», ho cercato – partendo da una prospettiva esclusivamente filosofica – di stabilire una base per rispondere a questa questione<sup>14</sup>. Difendo, tra altre cose, l'idea che la tecnologia non è neutrale e che non è un caso se la scienza e la tecnologia siano figlie della civilizzazione occidentale, e che, fuori da questo ambito nel quale esse sono sorte, esse sono un cavallo troiano al servizio del progetto di conquista del complesso tecnocratico. Parimenti, constato che questa espansione del complesso tecnocratico – che significa molto di più dell'importazione di un piccolo apparecchio inoffensivo – si sviluppa, ovunque, ad un ritmo inquietante. In India, con la nuova politica del nuovo governo, si avanza, a gran passi, in questa direzione. Ciò significa l'alienazione di tutto un popolo, la perdita di tutto quello che ha potuto rappresentare la cultura dell'India durante il corso dei tremilacinquecento anni passati. Infatti, il progetto tecnocratico e le culture dell'India non sono compatibili; le idee del tempo, dello spazio, della materia e, a maggior ragione, le istituzioni politico-amministrative che la tecnologia suppone, sono incompatibili con la cultura dell'India. Ammettiamo, per un istante, che non ci sia altra via d'uscita se non quella di impiantare la tecnologia ovunque nel mondo. A quel punto – senza fissare giudizi di valore d'altro tipo – direi che una tale situazione rappresenterebbe la morte di tutte le altre culture e che non dovremmo far finta che non si tratti di questo fatto. Non dobbiamo lusingarci. O una cosa, o l'altra. Sono consapevole del fatto che una tale posizione sia per molta gente molto discutibile, particolarmente per quelli che pensano che l'impianto universale della tecnologia sia una tappa necessaria. I discorsi che sostengono che la tecnologia aiuti e rispetti la diversità delle culture, mi sembra facciano una lettura molto superficiale sia delle culture autoctone che del valore della tecnologia che non è un semplice strumento che si può manipolare e di cui in seguito ci si può sbarazzare a volontà. Si tratta di qualcosa che appartiene a un ordine molto

differente, e se i tecnocrati sostengono che non sia se non uno strumento, sembrano non credere alla tecnologia. Contesto, in virtù del carattere specifico della tecnica, che si possa difendere una tesi del genere. Traccio una distinzione fondamentale tra la *techné* – che è un elemento invariabile presente in tutte le culture – e la tecnologia, che è qualcosa di molto specifico che introduce un'accelerazione dei ritmi naturali delle cose. L'essenza della tecnologia è l'accelerazione<sup>15</sup>.

*Domanda:* L'emancipazione dalla tecnologia è concepibile al di fuori di un progetto politico? Intendiamo con progetto politico un certo modo di abitare la terra; la nostra decisione di abitare la terra in questo o quell'altro modo è fondamentalmente politica.

Raimundo Panikkar: Concordo completamente. L'emancipazione dalla tecnologia non deriva esclusivamente da una decisione della coscienza personale; possiede parimenti una essenziale dimensione politica. Ma, quando parlo di emancipazione – preferisco questo termine a 'liberazione' e a qualcos'altro, e credo che qui possa esserci una eco di Habermas –, penso, in primo luogo, al fatto che ciascuno di noi debba cominciare a prendere coscienza del problema e assumere delle opzioni in materia non solamente teorica, ma anche pratica. Si tratta di mettere in pratica una auto-limitazione della tecnologia, di utilizzarla per il bene comune e non solamente per il privato – ad esempio, bisognerebbe che ci fossero degli aerei unicamente per il servizio pubblico, ecc.. Tutto ciò mi sembra evidente, ed è già un passo in avanti; tuttavia, credo che questa tappa intermedia e necessaria non sia sufficiente. Sussistono, credo, dei resti di ottimismo e direi anche di indottrinamento tecnologico. Avendo un piede su tre continenti differenti, mi sono potuto rendere conto del terribile indottrinamento collettivo a cui sono sottomesse le persone; si tratta nel frattempo di qualcosa che nemmeno si può dire poiché fa parte del mito. Penso che siamo stati troppo poco critici – nel vero senso della parola – riguardo alla modernità, perché siamo stati, in fondo, tutti complici. Ma non si tratta di stabilire se la colpa è dell'uno o dell'altro; preferisco parlare di *metanoia*, che ha troppo poco a che fare con il pentimento e che significa un cambiamento di mentalità. Si ha bisogno di una certa illuminazione, secondo il motto buddista. E per non limitarmi, al momento, all'esperienza buddista, ricorderò che nell'ortodossia cristiana si parla di luce di Tabor, che è qualcosa di estremamente importante, ma che sia il cristianesimo latino che il cristianesimo protestante hanno dimenticato, in modo tale da farci cadere nella razionalità. La possibilità di una cultura della tecnica – nel senso di un tentativo mirante ad umanizzare la tecnica in misura del possibile – sembra essere un imperativo immediato. Ma dobbiamo essere coscienti del fatto che non si tratta solo di qualcosa di molto provvisorio, ma parimenti di qualcosa destinato al fallimento. È veramente indispensabile emanciparsi dalla tecnologia, ma ciò non si può fare se non

si va oltre la cultura che è stata la sua origine. Di qui la necessità di una mutua fecondazione delle culture, che è la sola cosa che potrà ancora salvarci. Oggi, la nostra liberazione non proverrà da una cultura particolare – né indiana, né americana, né alcun'altra –, proprio in ragione dell'invasione tecnologica del mondo. Abbiamo, dunque, bisogno di collaborazione e dialogo, inclusi i tecnocrati. Soltanto sul filo del dialogo e della vita si potranno trovare, poco alla volta, le forme (ivi comprese le forme politiche) e le soluzioni che rimarranno sempre provvisorie.

---

<sup>1</sup> Cfr. di Panikkar il capitolo “Necesidad de una nueva orientacion de la filosofia india”, in *Misterio Y revelacion*, Madrid, 1971, pp. 51-82.

<sup>2</sup> Cfr. R. Panikkar, “Philosophy as Life-Style”, in *Philosophers on their own work*, Bern, Frankfurt, Los Angeles, 1978, pp. 193-228.

<sup>3</sup> Cfr. R. Panikkar, “The end of History: the threefold structure of human time-consciousness”, in *Theilhard and the unity of knowledge*, New York, 1983, pp. 83-141 (vol. edizione T.M. King).

<sup>4</sup> Cfr. R. Panikkar, “The dialogical Dialogue”, in *The world religious traditions*, Edinbourg, 1984, pp. 61-72 (edizione F. Whaling).

---

<sup>5</sup> Cfr. R. Panikkar, “Colligite Fragmenta: for an integration of reality”, in *From alienation to at-oneness, Proceedings of the Theology Institute of Vilanova University*, edizione F. A. Eigo, 1977, pp. 19-91.

<sup>6</sup> Panikkar ha proposto la nozione di ‘ontonomie’, da distinguere dall'autonomia e dall'eteronomia. Cfr. “Le concept d'ontonomie”, in *Proceedings of the XI International Congress of philosophy*, Bruxelles-Louvain, 1953, vol. 3, pp. 182 sgg..

---

<sup>7</sup> Per quel che concerne la prima nozione, cfr. R. Panikkar, “Singularity and individuality. The double principe of individuation”, in *Rewue Internationale de Philosophie*, “Méthode et philosophie del l'histoire” – hommage à Raymond Klibansky -, Bruxelles, pp. 111-112, fasc. 1-2 (giugno-dicembre 1975), pp. 1-73.

---

<sup>8</sup> Cfr. Il lavoro di R. Panikkar, *The Vedic Experience. Mantramannjari: an anthology of the Vedas for modern man and contemporary celebration*, Los Angeles et Berkeley, Londres, 1977.

<sup>9</sup> Cfr. R. Panikkar, *The Trinity and the religious experience of man*, Londres, New York, 1975.

<sup>10</sup> Cfr. R. Panikkar, "The new innocence", in *Cross-currents*, vol. XXII, n. 1, printemps 1977, pp. 7-15.

<sup>11</sup> R. Panikkar fa riferimento all'articolo di Raúl Fonet-Betancourt, "Del filosofo y de la filosofía? Notas al margen de la filosofía coherente", in *Concordia* 4, 1983, pp. 13-21.

<sup>12</sup> Cfr. R. Panikkar, "The myth of pluralism: the tower of Babel. A. Meditation on non-violence", in *Cross-currents*, vol. XXIX, 2, estate 1979.; *Panikkar in Santa Barbara*, pp. 197-230 (volume dedicato al simposio in onore di Raimundo Panikkar).

<sup>13</sup> Cfr. R. Fonet-Betancourt, "Zur Geschichte und Entwicklung der lateinamerikanischen Philosophie der Befreiung", in *Concordia* 6, 1984, pp. 78-98.

<sup>14</sup> Cfr. R. Panikkar, "L'émancipation de la technologie", in *Interculture*, 85, ottobre-dicembre 1984, pp. 22-37.

<sup>15</sup> Cfr. R. Panikkar, *Técnica y tiempo. La tecnocronia*, Buenos Aires, 1967.

## SEZIONE D

### MATERIALE DIDATTICO COMPARATIVO EUROPA-AFRICA

---

IMMAGINI E LINGUAGGIO. La prospettiva congolese.

Se diamo uno sguardo alla storia del pensiero occidentale, possiamo constatare che il pensiero *aurorale* (o dell'inizio) si è espresso in forma poetica. I miti ( i racconti, le narrazioni) costituivano una parte importante del pensiero. L'immaginario mitologico (gli dei) era vastissimo; possiamo dire che gli dei governavano gli uomini. Nonostante l'immaginario poetico, successivamente il pensiero occidentale ha trovato però la sua forma nella scrittura. È vero che Socrate non scriverà nessuna riga - con l'argomento che la scrittura è qualcosa di morto con cui non si può dialogare , tant'è che il pensiero di Socrate lo conosciamo dai Dialoghi di Platone -, ma Socrate è una voce isolata e non rappresentativa. In verità il pensiero occidentale è pensiero che si colloca quasi tutto nella scrittura e nelle sue diverse forme e declinazioni: dalla commedia alla tragedia, dalla poesia alle metafore, dal dialogo come confutazione

(filosofico) al linguaggio come descrizione del mondo della natura o del mondo immaginario degli Dei. La scrittura diventa così la forma principale se non unica del pensiero occidentale, anzi, sicuramente non sbagliamo se affermiamo che il pensiero occidentale trova la sua dimora nel linguaggio scritto. In altri termini: il linguaggio scritto diventa la casa del pensiero occidentale. Lo strumento quasi unico per la spiegazione e per la comprensione del mondo. Il linguaggio della scrittura ha in occidente anche una particolare connotazione; fondamentalmente è un linguaggio razionalistico; un linguaggio che è influenzato dalla ricerca filosofica prima (il cui fondamento è logica e nella non-contraddizione teorizzate da Aristotele) e dalla scienza poi che dalla modernità governa il pensiero occidentale fino ad oggi. Ovviamente nell'occidente c'è stato e c'è sempre anche un linguaggio legato all'arte, ma è anche vero che tendenzialmente anche l'arte si è collocata su un piano dell'armonia e della perfezione, seguendo possibilmente la razionalità piuttosto che la fantasia e la creatività. Nietzsche ha criticato fortemente il fatto che a partire da Socrate si è imposto anche nell'arte (nel caso specifico nella tragedia greca) l'apollineo (quindi la razionalità) al posto del dionisiaco (l'elemento a-razionale o irrazionale). E razionalità sta non solo per scrittura, ma anche per il razionalismo che guida la scrittura.

In base alla nostra tradizione, si potrebbe quasi pensare che esista un unico modello di linguaggio sia ai fini della comprensione in generale che ai fini della vita pratica, in particolare e cioè: il linguaggio della scrittura.

Come si noterà qui di seguito, esistono altri tipi di linguaggio. Linguaggi diversi dalla scrittura pur legati a culture diverse, a popolazioni che hanno avuto una storia e delle tradizioni differenti da quelle occidentali. Un esempio di queste culture altre legate a canoni diversi di spiegazione e comprensione del mondo, in generale, e della quotidianità, in particolare, è dato dal Congo. Il Congo rappresenta un tipo di tradizione e di cultura che fuoriesce dai canoni del razionalismo europeo tutto collocato sulla scrittura. Il Congo è un paese di dimensioni enormi, con tanti popoli anche molto differenti tra loro al suo interno. È un territorio che ha vissuto fasi politiche alterne, anche critiche, e che si affaccia ora al contesto mondiale della globalizzazione, pur custodendo, gelosamente, usi e modi di vita tradizionali.

Il Congo rifiuta l'idea che il linguaggio scritto offra il modello per eccellenza, quindi quel modello unico e ineludibile per la spiegazione e la comprensione del mondo e delle cose. Non solo il linguaggio scritto non ha nel Congo nessun *primato* rispetto alle altre forme di linguaggio, ma è addirittura ritenuto sospetto inteso cioè come un modello imposto dalla tradizione europea. Un modello quindi legato alla forma di una

determinata egemonia del pensiero, appunto al dominio del razionalismo ( e colonialismo anche culturale europeo) sulle altre forme di percezione e spiegazione del reale diffuse nel mondo. Per cui, i congolesi non si vedono considerati e rappresentati sufficientemente in questa forma di linguaggio, almeno non nel modo che ritengono corrispondere al loro modo di vedere e giudicare le cose. Il linguaggio attraverso cui i congolesi sono soliti esprimersi - sia nelle occasioni comuni, ma, non di rado, anche nei contesti accademici - è rappresentato da “icone”. Per cui, ciò che per noi costituisce un aspetto essenziale, irrinunciabile, e cioè la scrittura, nel caso congolese diventa solo una forma accessoria, quasi un “contorno”. Il modello più diffuso e che possiamo ritenere veramente essenziale per il Congo è, invece, la “pittura”. Se nell’occidente domina la scrittura, nel Congo domina la pittura. La pittura, ovviamente e diversamente dalla scrittura, non è un modello di linguaggio lineare-sequenziale, bensì un modello di linguaggio “multidimensionale” e che ingloba anche la musica, il ballo e, solo in parte, la scrittura.

Il ruolo dominante del “linguaggio congolese” è costituito dalle immagini, per cui molti studiosi lo definiscono un ruolo “post scritturale”. Post perché va al di là del concetto lineare della scrittura; questo modello “post-strutturale”, nel frattempo, viene utilizzato sempre più anche da noi occidentali (si pensi al linguaggio dei computer, al linguaggio delle icone che si avvicina per molti aspetti al linguaggio africano)

Ma le differenze tra il mondo congolese e il mondo occidentale non si notano solo nella differenza tra linguaggio scritto e icone. Se facciamo una comparazione tra la pittura occidentale e quella africana si notano delle differenze interessanti. La cultura occidentale si basa sull’“originalità” e unicità della pittura o dell’opera d’arte. Tant’è che non si trovano due quadri uguali dello stesso pittore. Nella realtà congolese, al contrario, un quadro aumenta il suo valore in base alle copie che ne vengono fatte. Più alto il numero delle copie, maggiore sarà il valore dell’opera. Il valore dell’opera si moltiplica se essa viene prodotta in maniera seriale. Ma c’è anche qualche altra caratteristica o particolarità che conviene menzionare: le immagini pittoriche vengono definite “canoniche”, in quanto permettono di parlare e descrivere avvenimenti storici realmente accaduti; le immagini danno la possibilità di riflettere e condividere quanto rappresentato, senza la fissità del linguaggio scritto. I quadri, “ad esempio quelli di Tshibumba”, hanno una valenza simile a quella che hanno per noi i romanzi o le biografie. Mentre i nostri libri hanno una lettura sequenziale degli avvenimenti, i quadri o le pitture a cui qui si fa riferimento non seguono una linea cronologica, ma hanno piuttosto carattere e funzioni “dialogiche”, e, se vogliamo, anche “reattive”.

Mentre la pittura storica occidentale tenta di cogliere e riprodurre il reale, quella africana ha un obbiettivo diverso. Per un certo periodo si era diffusa l'idea che i quadri di molti artisti congolesi puntassero a una sorta di "autoctono" stile-NAIF, ovvero di rappresentazione del reale in modo alquanto semplificato. Gli studi più recenti hanno però completamente sfatato il *mito naif* della pittura congolese. I quadri di questi artisti non hanno l'intento di rappresentare la realtà in modo semplificato, in quanto mirano ad una complessità ben articolata. Costituiscono, in verità, una sorta di scrittura-linguaggio. Attraverso la pittura i Congolesi intendono rappresentare la loro identità (una identità che sia appunto "loro"). Un loro modo di rappresentarsi; un modo non soggetto al modello creato e imposto dall'occidente. È interessante notare che i quadri congolesi non vengono esposti nei musei ma nei "saloni", nei luoghi di incontro, di dialogo e di memoria. Infatti, i quadri hanno funzione *evocativa*, riportare alla memoria fatti e eventi e sollevano il loro ricordo.

La scrittura, ritenuta un'imposizione europea, se viene utilizzata, ha, come si diceva sopra, una funzione accessoria. Non a caso, gli artisti congolesi ritengono i termini della scrittura europea pressoché inutili e oltretutto "rigidi". Ecco perché la scrittura diventa un "elemento di contorno" e non essenziale, diversamente dal dipinto che descrive l'avvenimento o i fatti. Se vogliamo parlare di scrittura, dobbiamo partire dal presupposto che i congolesi scrivono per immagini, attraverso il dipinto. È una "scrittura" che in definitiva si muove per *simboli* e per *icone* (similmente alla scrittura utilizzata nell'odierna tecnologia computerizzata).

Quanto qui sopra messo in evidenza, è dimostrabile dalle opere di Tshibumba la cui capacità artistica – come l'autore del seguente articolo mette in evidenza – supera per documentazione quella di un fotografo. I suoi dipinti formano un intreccio di narrativa orale e arte popolare urbana; un intreccio capace di portare alla luce la storia del Congo. Questa visione sarà anche quella dell'artista Tshibumba, artista che diventa storico ed educatore allo stesso tempo, ma una cosa è certa: questo tipo di narrazione in forma di dipinti è superiore alla scrittura, ai libri e alle documentazioni scritte. È un modo, come si è detto sopra, per immagini di cogliere il mondo così come si offre nella quotidianità della vita, nella sua dimensione economica e in quella politica (attraverso i suoi personaggi); ma è anche un modo per spiegarsi la quotidianità (in prospettiva di un futuro possibile). Qui entra qui in gioco anche la visione dell'artista; non ultimo i dipinti tracciano la storia del Congo: la storia della colonizzazione europea) con gli strumenti della pittura, ovverosia: attraverso le immagini, non attraverso la scrittura. L'articolo seguente chiarisce bene la prospettiva antropologica riassunta nel linguaggio dell'arte. Un linguaggio che non ha solo l'ambizione di *raccontare*, ma anche e soprattutto di *educare*.

2) Articolo pubblicato il 31 luglio 2006 da:

*Thijs Lammers “autore” ( tradotto da Marco Riciputi)*

*Quando pensiamo al Congo è difficile vedere oltre il quotidiano flusso di immagini di guerra e povertà diffuse dai media. Per comprendere qualcosa del tumultuoso passato del Paese i dipinti possono dirti tanto quanto mille fotografie. E pochi pittori possono insegnare più di Tshibumba Kanda Matulu.*

*Nella sua opera più famosa, *History of Zaire* (1973-1974) Tshibumba combina elementi della narrativa orale africana con lo stile contemporaneo dell'arte popolare urbana per creare la sua visione del passato del Congo. Questa visione, anche se personale, articola un sistema di memorie condivise che permettono un'incomparabile comprensione della storia congolese.*

*Johannes Fabian, lo sguardo dell'antropologo sull'arte*

*Per molti anni Tshibumba ha lavorato come pittore a Lumbumbashi, vendendo piccole scene di vita quotidiana ai compratori locali. Ma si sentiva limitato dal canone artistico imperante nel suo periodo. Si considerava uno storico e un educatore del suo popolo, ma sapeva che la clientela locale non gli avrebbe mai offerto la possibilità di esprimere la sua visione di unione nazionale tramite la pittura.*

*Fu attraverso Johannes Fabian, un antropologo tedesco che lavorava e viveva a Lumbumbashi che Tshibumba trovò il patrocinio di cui aveva bisogno.*

*Fabian incontrò Tshibumba nel 1973 e ben presto comprese la sua conoscenza storica e il suo talento per la narrazione. I due uomini svilupparono una stretta amicizia e negli anni seguenti Tshibumba confessò la sua idea: dipingere l'intera storia del suo paese in una serie di dipinti. La collaborazione tra loro è descritta nel libro di Fabian *Remembering the Present - Paintings and popular history in Zaire*.*

### **Una storia popolare**

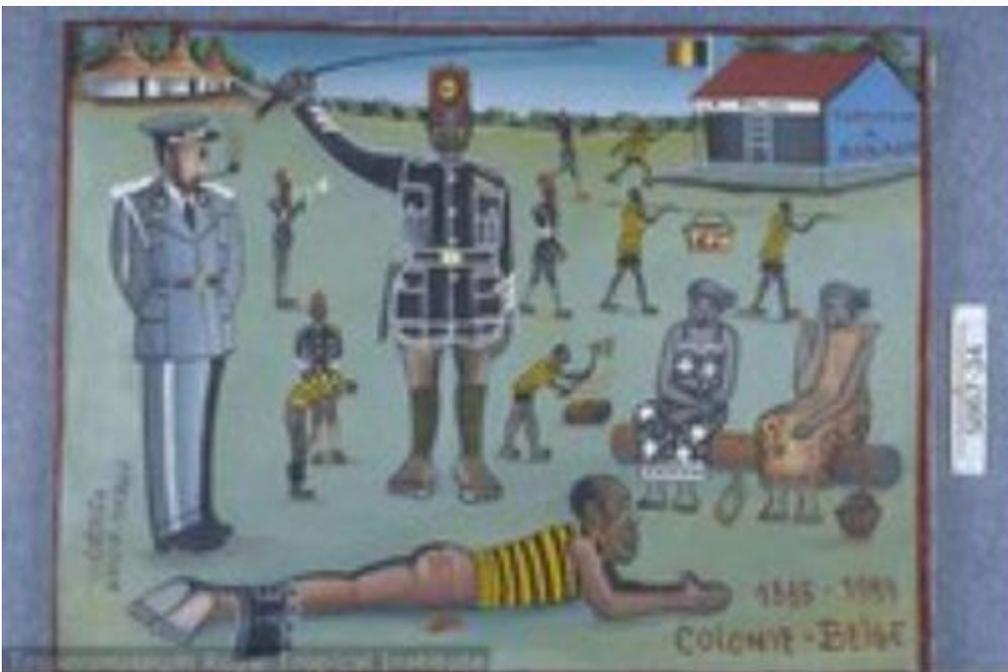
*Per apprezzare il lavoro di Tshibumba e trarne insegnamenti è necessario partire dal presupposto che la storia da lui illustrata è storia popolare. Questo significa che il suo lavoro non è propriamente una raccolta di fatti accaduti. Inoltre, dal momento che è in linea con il sapere popolare condiviso, in molte occasioni non rispecchia lo svolgimento storico degli avvenimenti. Ma in alcuni casi questi errori sono voluti e le esagerazioni sono usate ironicamente per stimolare la discussione. Fabian commenta così nel suo libro: «I suoi errori hanno il compito di scioccare e divertire».*

### **Una storia condivisa**

*La storia dello Zaire inizia nell'era pre-coloniale del Congo. Questa fase è illustrata con la rappresentazione della “vita di villaggio”, «quando la gente sapeva come vivere». Il commento di Tshibumba testimonia il rispetto e la nostalgia per la vita tradizionale di un'altra epoca. Nei suoi quadri ritorna a paesaggi mitici, alla concezione di un Africa precedente al colonialismo.*



I dipinti successivi ritraggono gli esploratori europei che visitarono il Congo. Si parte con i portoghesi che entrarono nel paese nel 1487. Tshibumba rappresenta gli esploratori Livingstone e Stanley, ai quali si deve l'attrazione dell'Europa per il Congo. Dai quadri di Tshibumba si evince che per i congolesi furono questi esploratori i pionieri dell'avvio della crescente ingerenza europea. Le storie di questo periodo documentano l'oppressione belga.



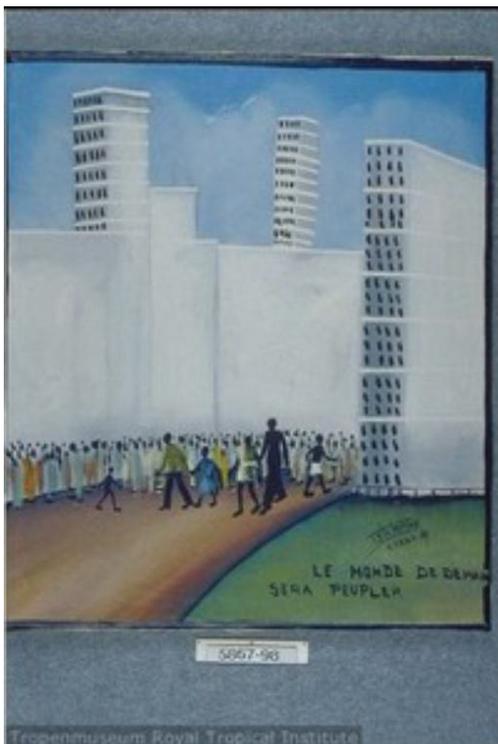
Nella seconda metà degli anni Cinquanta del Novecento, il desiderio di indipendenza avanza in modo particolare con Patrice Lumumba, un pan-africanista la cui ascesa e caduta è rappresentata in una serie di diciotto dipinti. Il 17 gennaio 1961, Lumumba fu ucciso in circostanze misteriose.



I dipinti raffiguranti gli anni successivi all'indipendenza mostrano le condizioni dolorose del popolo congolese. Joseph Mobutu, al potere dal 1965, governò con il pugno di ferro, sopprimendo gli oppositori politici. Istituì nuovi simboli di identità nazionale e cambiò il nome del paese in Zaire nel 1971. Nazionalizzò le imprese straniere e creò un enorme culto della personalità attorno alla sua figura.



La storia dello Zaire si conclude con dipinti raffiguranti eventi che ebbero luogo nei primi anni Settanta. Tshibumba include anche quadri che tracciano un possibile futuro per il suo Paese. La visione di un nuovo ordine in cui le relazioni sociali si disintegrano e le politica dei partiti sostituisce il ruolo della religione.



Le icone ( nove dipinti) seguenti descrivono meglio di ogni scrittura la storia del Congo:

## ICONE SIMBOLO DELLA RAPPRESENTAZIONE STORICA E CULTURALE DEI CONGOLESI

**BULA MATARI:** rappresentato, nella pittura congolese, come un uomo bianco (quasi sempre rappresenta la figura di Henry Morton Stanley, giornalista ed esploratore britannico famoso per le sue esplorazioni africane e per la sua ricerca di David Livingstone). Il Bula Matari rappresenta colui che “rompe la roccia”, l’esploratore; colui il quale fa sì che si avvii il processo di plasmazione dell’africano. A partire da lui, il selvaggio viene, a mano a mano reso idoneo a vivere in un mondo nuovo, quello coloniale. (un ottimo esempio di Bula Matari può essere trovato nel dipinto n.7 del libro *Remembering the present*).

(LASCICO') RITUALE LEGITTIMANTE-SACRIFICIO: è la seconda delle 5 rappresentazioni classiche dell'arte dialogica congolese. Nel simbolo del sacrificio la figura centrale non è più il Bula Matari. Esso è presente ma non è più coinvolto, non si sporca le mani per la purificazione del selvaggio ma fa fare il lavoro a dei selvaggi già "convertiti". Il Bula Matari, quindi, crea il sistema e lo gestisce, lasciando le mansioni pratiche agli stessi africani. Questa icona rappresenta l'universo coloniale e il luogo in cui gli africani vengono plasmati attraverso la frusta. La frusta è infatti l'aspetto centrale nella rappresentazione del "rituale legittimante", legato all'aspetto della sottomissione grazie ad immagini forti come quella della nudità del selvaggio frustato. (l'immagine del rituale è, in realtà, stata creata per la prima volta da un europeo, e viene ripresa per le forme, con l'aggiunta di molteplici modifiche di forme e colori, dai congolese. Un quadro di Tshibumba, nel libro Remember the present, rappresenta appieno quello che è il rituale del lascicò).

LUMUMBA: una delle figure fondamentali nella pittura "e nella storia" congolese è certamente quella di Lumumba. Nelle sue svariate raffigurazioni pittoriche, il principio di fondo rimane quasi sempre invariato: la sua raffigurazione ha lo scopo di richiesta di riconoscimento politico. È rappresentato come una immagine di "eroe" che manda un messaggio di riscatto per il mondo. Viene spesso anche raffigurato come una immagine quasi "cristica" (in alcuni dipinti viene raffigurato morto insieme ad altre due persone e con tre croci sullo sfondo), ma anche come immagine puramente politica (ad esempio nel quadro in cui firma il libro d'oro)

BANA SHABA: è un altro simbolo fondamentale della pittura congolese e rappresenta quelli che erano gli anni "d'oro" della colonia. Il Bana Shaba rappresenta la vita della fabbrica; il "padre fabbrica" che guida l'uomo dalla culla alla bara. L'universo della fase dell'industrializzazione congolese porta con sé una visione e una ideologia nuova: quella paternalistica. L'uomo porta il pane a casa e la donna provvede alle mansioni di casa.

MANIWAPA: l'ultima icona è quella della "modernità insicura". Affermatasi nella fase della dittatura di Mubutu, spesso rappresentata con una donna prosperosa, che seduce; una prostituta con tratti umani e spesso anche di sirena (una sorta di ibrido). Accompagnata il più delle volte da un serpente, che richiama al peccato originale, e da oggetti di uso moderno come pettini, trucco, orologio al polso e orecchini; una donna alla occidentale. Ma è una donna sterile; il rapporto con essa non genera figli e non si crea quindi un rapporto parentale con essa. Il rapporto con essa è temporaneo, come può essere temporanea la ricchezza data dalla modernità. Infatti, poiché l'uomo ha sempre nuove richieste prima o poi verrà abbandonato dalla sirena. La modernità

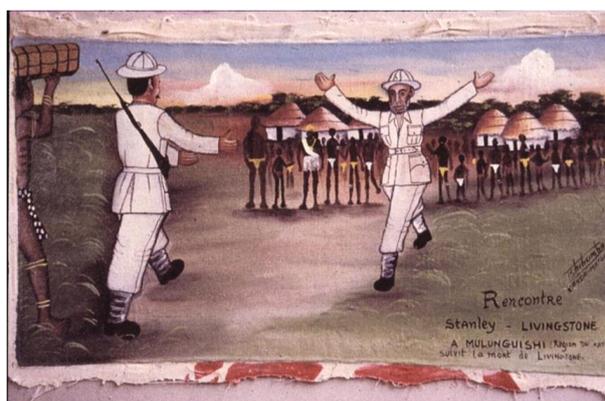
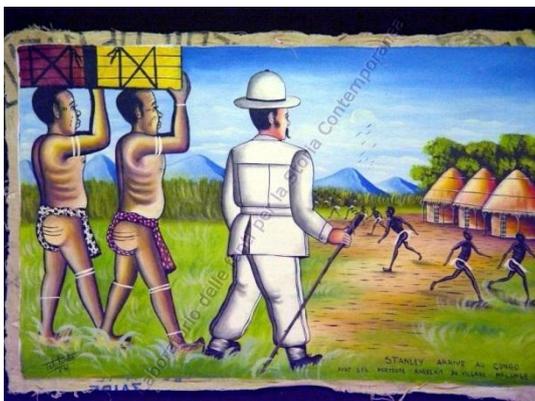
lo abbandona. L'uomo muore e la sirena inizierà a sedurre e farsi sedurre da un altro uomo.

## SEZIONE D - 1

### 1) Cinque punti centrali della rappresentazione iconografica del linguaggio congolese

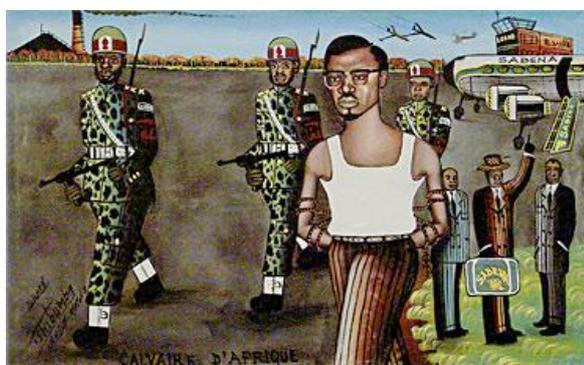
Seguono ora le cinque icone maggiormente utilizzate dagli artisti congolese. Queste mostrano con chiarezza come le immagini possano meglio di ogni scrittura descrivere la storia di un paese, e nel caso specifico la storia del Congo nel contesto della colonizzazione. Contesto in cui viene rappresentato il passaggio dalla vita "selvaggia" allo stile di vita europeo (dipinti 7 e 9); successivamente il "metodo" ovvero la "frusta" come mezzo di educazione (dipinto 34). A seguire, due dipinti dedicati a Lumumba, figura politica (dipinto 48) eroica (dipinto 67) nell'immaginario congolese tanto che la sua uccisione viene rappresentata come la morte in croce di Cristo (dipinto 68). L'ultimo dipinto fa i conti con la modernità, e sembra rappresentare il tramonto della cultura, la decadenza e la dissoluzione dei costumi, la scomparsa dei valori che accompagnerà l'uomo al destino della sua fine.

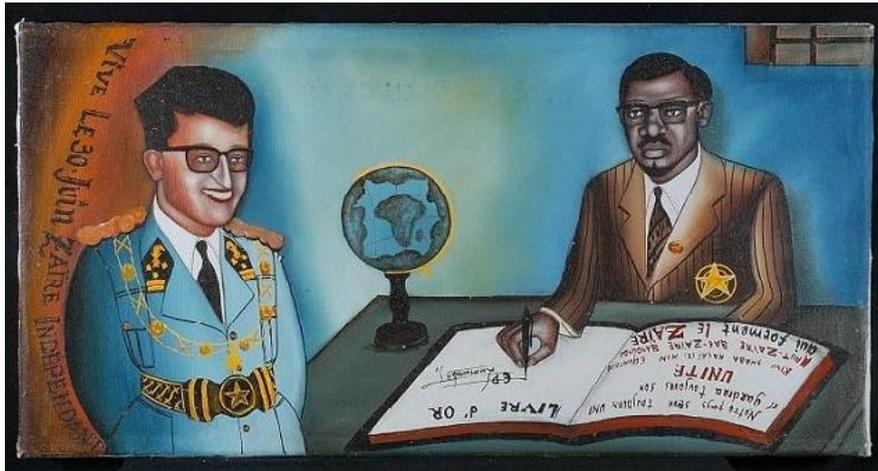
**BULA MATARI:** rappresentato, nella pittura congolese, come un uomo bianco (quasi sempre rappresenta la figura di Henry Morton Stanley, giornalista ed esploratore britannico famoso per le sue esplorazioni africane e per la sua ricerca di David Livingstone). Il Bula Matari rappresenta colui che "rompe la roccia", l'esploratore; colui il quale fa sì che si avvii il processo di plasmazione dell'africano. A partire da lui, il selvaggio viene, a mano a mano reso idoneo a vivere in un mondo nuovo, quello coloniale. (Un ottimo esempio di Bula Matari può essere trovato nei dipinti n.7 e n.9 del libro *Remembering the present*).





LUMUMBA: una delle figure fondamentali nella pittura e nella storia congolese è certamente quella di Lumumba. Nelle sue svariate raffigurazioni pittoriche, il principio di fondo rimane, quasi sempre, invariato: la sua raffigurazione ha lo scopo di richiesta di riconoscimento politico. È rappresentato come una immagine di “eroe” che manda un messaggio di riscatto per il mondo (dipinto n.67 “*Remembering the present*”). Lumumba viene anche e spesso raffigurato in un immaginario “cristico” (in alcuni dipinti viene dipinto morto insieme ad altre due persone e con tre croci sullo sfondo; è il caso del dipinto n. 68), ma lo troviamo anche rappresentato in funzioni “politiche” (si veda ad esempio il quadro in cui firma il libro d’oro; dipinto n.48)





BANA SHABA: è un altro simbolo fondamentale della pittura congolese e rappresenta quelli che erano gli anni “d’oro” della colonia. Il Bana Shaba rappresenta la vita della fabbrica; il “padre fabbrica” che guida l’uomo dalla culla alla bara. L’universo della fase dell’industrializzazione congolese porta con se una visione e una ideologia nuova: quella paternalistica. L’uomo porta il pane a casa e la donna provvede alle mansioni domestiche.

MAMI WATA: l’ultima icona è quella della “modernità insicura”. Affermatasi nella fase della dittatura di Mubutu, spesso rappresentata con una donna prosperosa e seducente; una prostituta con tratti umani e spesso anche di sirena (una sorta di ibrido). Accompagnata il più delle volte da un serpente, che richiama al peccato originale, e da oggetti di uso moderno come pettini, trucco, orologio al polso e orecchini alla occidentale. Ma è una donna sterile: il contatto con essa non genera figli e non si crea quindi un rapporto parentale. Il rapporto con essa è temporaneo, come può essere temporanea la ricchezza data dalla modernità. Infatti, poiché l’uomo ha sempre nuove richieste prima o poi verrà abbandonato dalla sirena. La modernità lo



abbandona. L'uomo muore e la sirena inizia a sedurre e farsi sedurre da un altro. Con la modernità si associa la decadenza e la perdita dell'identità e non un mondo migliore a cui orientare la propria esistenza.



# BIBLIOGRAFIA

---

Michele Borrelli (a cura di), *Interkulturelle Paedagogik Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Schneider, Baltmannsweiler 1986.

Michele Borrelli/Gerd Hoff (a cura di), *Interkulturelle Paedagogik im internationalen Vergleich*, Schneider, Baltmannsweiler, 1988.

Michele Borrelli (a cura di), *Zur Didaktik interkultureller Paedagogik*, 2 volumi, Schneider, Baltmannsweiler, 1992.

Michele Borrelli, *Intercultural pedagogy: foundations and principles*, in: Dieter Buttjes and Michael Byram (a cura di), *Mediating Languages and Culture: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon Philadelphia, 1990, pp. 275 287.

Michele Borrelli, *La ricostruzione interculturale ermeneutico dialettica della pedagogia*, in: Otto Filtzinger/Concetta Sima, *Migrazione e società multiculturali*, Edizioni Junior, Bergamo 1997, pp. 26 39. Versione tedesca: *Hermeneutisch dialektische Rekonstruktion interkultureller Paedagogik*, in: Michele Borrelli (a cura di), *Deutsche Gegenwartspaedagogik*, vol. I, Schneider, Baltmannsweiler 1993, pp. 59 68.

Michele Borrelli, *Interkulturelle Pddagogik zwischen Wissenschaft und Politik*, in: Gabriele Pommerin Götze ed altri (a cura di), *Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft*, Dageyeli, Francoforte 1992, pp. 270 279.

Michele Borrelli, *Der Zusammenhang von Okonomie, Politik und Paedagoik*, in: Sybille Fritsch Oppermann (a cura di), *Auf dem Weg in eine interkulturelle Gesellschaft*, Evangelische Akademie Loccum, Loccumer Protokolle, 13/1993, pp. 141 153.

Michele Borrelli, *Considerazioni sul fondamento gnoseologico della didattica interculturale*, in: Giovanni Pampanini (a cura di), *Introduzione all'educazione interculturale*, C.U.E.C.M., Catania 1992, pp. 25 36.

Michele Borrelli, *Interkulturelle Pddagogik als Wissenschaft der Erziehung*, in: Siegfried George/Wolfgang Sander (a cura di), *Demokratie Lernen als politische Aufgabe. Für Kurt Gerhard Fischer zum 60. Geburtstag*, Metzler, Stuttgart 1988, pp. 205 231.

Michele Borrelli, *Filosofia dell'uguaglianza nella differenza*, in: Siegfried Baur, Augusto Carli, Dietmar Larcher (a cura di), *Interkulturelles Handeln Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens. Agire tra le culture. Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda*, Alpha e Beta, Merano 1995, pp. 237 241.

Michele Borrelli, *Political Education in classes with students from different cultural and ethnical*, Conference on Intercultural Curriculum (con H. Essinger), versione francese in Conseil de l'Europe, Strasbourg 1985, The CDCC's project n. 7 "The education and cultural developpement of migrants";

Michele Borrelli, *Fremdarbeiter – Gastarbeiter – Arbeitsemigranten. Ökonomie und Politik*, Metzler, Stuttgart 1979;

Michele Borrelli, *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven* (a cura di), Schneider, Baltmannsweiler 1986;

Michele Borrelli, *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich* (a cura di, con G. Hoff), Schneider, Baltmannsweiler 1987;

- Michele Borrelli, *Zur Didaktik Interkultureller Pädagogik*, vol. I (a cura di), Schneider, Baltmannsweiler 1992;
- Michele Borrelli, *Zur Didaktik Interkultureller Pädagogik*, vol. II (a cura di), Schneider, Baltmannsweiler 1992;
- Michele Borrelli, *Popoli – Culture – Stati* (a cura di, con L. Corradini/A. Pieretti/G. Serio), Pellegrini, Cosenza 1994;
- Michele Borrelli, *Der Beitrag der interkulturellen Pädagogik zur politischen Bildung. Zweiter Bundeskongreß für politische Bildung*, Leske und Budrich, Berlin 1984;
- Michele Borrelli, «Interkulturelle Pädagogik zwischen Wissenschaft und Politik», in Pommorin-Götze/Jehle-Santoso/Bozikake-Leisch (a cura di), *Es geht auch anders. Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft*, Dayyeli, Frankfurt/Main 1982, pp. 270-280;
- Michele Borrelli, «Interkulturelle Pädagogik» in A. Wierlacher o O. Stötzl (a cura di), *Blickwinkel Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*, Judicium, München 1996, pp. 187-201;
- Michele Borrelli, «Interkulturelle Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung», in S. George/W. Sander (a cura di), *Demokratie Lernen als politische und pädagogische Aufgabe. Für K.G. Fischer zum 60. Geburtstag*, Metzler, Stuttgart 1988, pp. 205-233;
- Michele Borrelli, «Considerazioni sul fondamento gnoseologico della didattica interculturale», in G. Pampanini (a cura di), *Introduzione all'educazione interculturale*, C.U.E.C.M., Catania 1992, pp. 22-36;
- Michele Borrelli, «La ricostruzione interculturale ermeneutico-dialettica della pedagogia», in O. Filtzinger/C. Sirna (a cura di), *Migrazione e società multiculturali*, Edizioni Junior, Bergamo 1993, pp. 26-39;
- Michele Borrelli, «Intercultural pedagogy: foundations and principles», in D. Buttjes/M. Byram (a cura di), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon-Philadelphia 1990, pp. 275-287;
- Michele Borrelli, «Filosofia dell'uguaglianza nella differenza», in S. Baur/A. Carli/D. Larcher (a cura di), *Interkulturelles Handeln Agire tra le culture*, Alpha & Beta, Bolzano 1995, pp. 237-239;
- Michele Borrelli, «Pedagogia come ricostruzione interculturale ermeneutico-dialettica», in *La pedagogia tedesca contemporanea*, (M. Borrelli: a cura di), Collana: Pedagogia Teoretica Vol. 1, Cosenza: Pellegrini, 3a ed. riv. e ampl. 2001, 4a ed. 2005, 5a ed. 2007, pp. 117-149;
- Michele Borrelli, «Interkulturelle Pädagogik – Exotik – Pädagogik?», in «Ausländerkinder. Forum für Schule und Sozialarbeit», n. 18/1984;
- Michele Borrelli, *Political Education in classes with students from different cultural and ethnical. Conference on Intercultural Curriculum* (con H. Essinger). Versione francese in: Conseil de l'Europe, Strasbourg 1985, The CDCC's project n.7. "The education and cultural development of migrants";
- Michele Borrelli, *Zur Didaktik der politischen Bildungsarbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bildungsprinzipien und Inhaltskategorien*, in «Forum Politische Bildung, Deutsche Vereinigung für Politische Bildung» – Landesverband Hessen (a cura di), 2/1985;
- Michele Borrelli, *Zur politischen Ökonomie der Arbeitsauswanderung I: Türkei*, in «Die Brücke», 25/1985;
- Michele Borrelli, *Zur politischen Ökonomie der Arbeitsauswanderung II: Italien*, in «Die Brücke», 26/1985;
- Michele Borrelli, *Zur politischen Ökonomie der Arbeitsauswanderung III: Griechenland*, in «Die Brücke», 27/1985;

Michele Borrelli, *Zur politischen Ökonomie der Arbeitsauswanderung* IV: Jugoslawien, in «Die Brücke», 28/1986;

Michele Borrelli, *Zur politischen Ökonomie der Arbeitsauswanderung* V: Spanien, in «Die Brücke», 29/1986;

Michele Borrelli, *Zur politischen Ökonomie der Arbeitsauswanderung* VI: Portugal, in «Die Brücke», 23/1986;

Michele Borrelli, *Ökonomische Theorien der internationalen Arbeitsteilung. Ein Literaturbericht*, I, in «Die Brücke», 31/1986;

Michele Borrelli, *Interkulturelle Pädagogik als WiderstandPädagogik*, in «Die Brücke», 30/1986;

Michele Borrelli, *Zur politischen Ökonomie der Arbeitsauswanderung: Arbeitsemigration als Reservearmee im deutschen Kapitalismus*, I, in «Die Brücke», 35/1987;

Michele Borrelli, *Zur politischen Ökonomie der Arbeitsauswanderung*, II e III: “Ausländer - Raus -Parolen und Arbeitsplatz Deutschland” in «Die Brücke», 36/1987;

Michele Borrelli, *Interkulturelle Pädagogik – Versuch einer Standortbestimmung* (con K.G.Fischer e H.Essinger) in «Die Brücke», 29/1986. Versione turca: *Kültürler Arasi Pedagoji*, in Bizim Almanca in « Unser Deutsch», 15/1986. Versione olandese: *Interculturele pedagogiek. Pedagogiek van het verzert: een pleidooi*, in «Stimulans», 8/1987;

Michele Borrelli, *Interkulturelle Pädagogik – Eine Sonderpädagogik?*, in «Deutsche vereinigung für politische Bildung» –Landesverband Hessen, 1993;

Michele Borrelli, *Interkulturelle Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung*, in Die Brücke, 38/1997;

Michele Borrelli, *Pedagogia interculturale tra economia e politica*, in Qualeducazione, 7/9 - 1998, pp. 14-23;

Michele Borrelli, *Interkulturelle Pädagogik zwischen Ökonomie und Politik*, in Die Brücke, 2002, n. 126, pp. 87-94.

G. Hristos, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική χπαίδευση*, Ατραπός, ΑΘΗΝΑ, 2001, cfr. in particolare § 2.7.1.2, in cui l'autore si sofferma sul modello interculturale di Michele Borrelli, pp. 82-86.

Michele Borrelli, *La pedagogia interculturale:fondazione teoretica ed ipotesi didattiche*, in *Topologik. Collana di Studi Internazionali di Scienze Filosofiche e Pedagogiche* (numero 2), a cura di M. Borrelli, F. Caputo, Cosenza: Pellegrini Editore, 2007, pp. 142-149.

## Bibliografia minima (Fonti)

### Sezioni A/B/C:

M.Borrelli/R.Fornet Betancourt (a cura di), *L'intercultura: filosofia e pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2011.

### Sezione D:

C. Carbone/R. Giordano/ D. Dibwe dia Mwembu/B. Jewlewicki (a cura di), *L'eredità di Lumumba. L'indipendenza del Congo nella pittura popolare*, Gangemi Editore, Roma 2007.