

# Aspetti morali della pedagogia interculturale

di FABRIZIO PIZZI

I moderni fenomeni di migrazione, come anche quelli antichi, intra-europei, extra-europei ed intercontinentali, incrementano sempre più i rapporti tra individui, culture e gruppi diversi. Ciò pone la necessità (ma sarebbe auspicabile dire «il desiderio») d'imparare a convivere gli uni con gli altri, interagendo e mirando alla comprensione reciproca.

Sotto l'aspetto pedagogico, l'istanza suddetta si specifica come esigenza di educare al rispetto dell'identità nella diversità, al dialogo interpersonale, nella tutela delle peculiarità individuali e all'insegna della preoccupazione di promuovere inedite modalità di vita democratica. Sicché, sotto tale connotazione, alla ricerca pedagogica spetta un difficile ma decisivo compito: riuscire a salvaguardare l'originalità del singolo individuo, nel rispetto di comuni norme di convivenza, mediante appropriati percorsi educativo-formativi, movendo dalla notazione «che l'umanità nuova va unita nella pace; solo la convivenza pacifica unisce. Ma questa verità semplice richiede la formazione di una coscienza allargata a dimensione planetaria»<sup>1</sup>.

Tali motivazioni ci consentono di affrontare, approfondendole e legittimandole, le competenze o i campi di indagine della pedagogia interculturale. Da questa prospettiva, che costituisce una nuova frontiera pedagogica, la riflessione educativa, in generale, riceve una ventata rigenerativa. Ad un patto, però. Che non si suscitino una discrasia tra la ricerca teorico-concettuale e i comportamenti diagnosticati. Dal dibattito attuale nel campo della ricerca pedagogica emerge che occuparsi di questioni inter-

<sup>1</sup> V. D'ASCENZI, *Teilhard de Chardin a fronte della globalizzazione*, Bologna, Pardes, 2007, p. 83.

culturali non è tanto un'opzione, quanto una necessità, se non si vogliono ignorare le dinamiche che contraddistinguono il nostro tempo e le sfide che esso ci presenta; ciò è valido non solo per il contesto italiano, ma a livello internazionale<sup>2</sup>.

È possibile, in tal senso, rifarsi a quanto sostiene Coulby, per il quale «Se l'educazione non è interculturale, probabilmente non è educazione». A suo giudizio, formulare teorie sull'educazione interculturale implica tanto questioni di «esortazione normativa» quanto la necessità di localizzare buone pratiche in una determinata area e fare in modo che siano incrementate anche in altre, ma esige anche la necessità di «riconcettualizzare ciò che le scuole e le università hanno fatto nel passato e ciò che esse sono in grado di fare nel presente e nel futuro. Il teorico interculturale deve essere in grado di attingere a una vasta gamma di storie, contesti, pratiche e di porle le une accanto alle altre al fine di facilitarne la comprensione e, a livello potenziale, lo sviluppo»<sup>3</sup>.

Da una prospettiva storica, Coulby nota come, durante gli ultimi trent'anni, l'interesse per l'educazione interculturale sia andato sempre più sviluppandosi. Ciò è successo soprattutto in Europa, dove grandi cambiamenti politici – la caduta del Muro di Berlino, il crollo dell'Unione Sovietica, l'espansione dell'Unione Europea – hanno determinato, tra le altre cose, «il risveglio di interessi educativi e teoretici». Oggi l'approccio interculturale permea il discorso educativo tradizionale in un modo nuovo rispetto al recente passato, al punto che, in un numero crescente di Paesi, «considerazioni interculturali ispirano le politiche educative in una ampia gamma di tematiche» e in campi anche diversi tra loro, come la lotta al razzismo, la salvaguardia dell'ordine pubblico, le adozioni di bambini<sup>4</sup>.

Senza dubbio, l'interculturalità si è affermata anche in Italia come uno dei temi centrali della pedagogia. Sviluppata nel nostro Paese agli inizi degli anni Novanta come risposta alla situazione di emergenza dovuta alla crescente presenza di alunni stranieri in molte scuole italiane, la pedagogia interculturale è andata definendosi «come un ambito ben preciso di riflessione e di pratiche educative». Ciò grazie all'impegno di diversi pe-

<sup>2</sup> Cfr., per esempio, M.T. AGUADO ODINA, *Pedagogía Intercultural*, Madrid, McGraw-Hill, 2003; K. CUSHNER (ed.), *International Perspectives on Intercultural Education*, Mahwah (NJ, USA), Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1998; M.C. LÓPEZ LÓPEZ, *La enseñanza en Aulas Multiculturales. Una aproximación a la Perspectiva de los Docentes*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001; S. SHAW (ed.), *Intercultural Education in European Classroom*, Stoke on Trent (UK), Trentham, 2001.

<sup>3</sup> D. COULBY, «Intercultural education: theory and practice», in *Intercultural Education (Formerly European Journal of Intercultural Studies)*, 2006, 3, p. 246.

<sup>4</sup> Ivi, *l.c.*

dagogisti, ma anche di molti «istituti scolastici i quali, recependo le indicazioni normative ministeriali e confrontandosi con modelli e proposte d'intervento elaborate da studiosi, accademici e non, hanno tentato timidamente di rinnovare la scuola, rendendola più capace di rispondere alle sfide della società multiculturale»<sup>5</sup>.

Il costituirsi della nostra società in senso multiculturale, appunto, e multietnico, ne ha messo alla prova i modelli di convivenza e ha generato disorientamento. Il *pensare pedagogico* entra in questo intreccio di questioni, portando il suo contributo interpretativo e soprattutto progettuale, proprio nel rispetto della specificità del suo discorso.

La riflessione interculturale affronta quelle contraddizioni e antinomie insite in tutta la riflessione pedagogica, nel tentativo di cogliere nuove possibili complementarità. Se la pedagogia, intesa in senso generale, si preoccupa della formazione dell'identità personale, la pedagogia interculturale approfondisce l'apertura nei confronti dell'altro e della sua cultura<sup>6</sup>. In questa direzione la prospettiva interculturale riceve dalla pedagogia generale gli strumenti concettuali necessari al suo costituirsi come pedagogia relazionale; ma soprattutto ne riceve l'oggetto precipuo di riflessione: l'uomo, la sua educabilità e la sua educazione. In altre parole, la pedagogia generale precisa che anche per la pedagogia interculturale il fine da perseguire è la formazione integrale dell'uomo.

La pedagogia interculturale indaga un contesto sociale sempre più contrassegnato dalla convivenza tra diversità, in cui risulta particolarmente dannoso e pericoloso esasperare le contrapposizioni identitarie. In tal senso, si pone l'accento sul fatto che la differenza è insita nell'autenticità e nell'irripetibilità di ogni persona. «In questa direzione siamo di fronte a quella che possiamo distinguere come una *uguaglianza ontologica* e una differenza *storico-psicologica* e vanno salvaguardate entrambe. Quando sarà convinzione diffusa, principio comune, che ognuno di noi è uguale all'altro e ognuno di noi è diverso dall'altro, la qualità della vita potrà migliorare per tutti e per ciascuno: nel gioco complesso di uguaglianza e di diversità si svilupperanno le dinamiche costruttive per una società interculturale»<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> C. SILVA, A. FATTIZZO (a cura di), *I luoghi dell'intercultura. Attori e scenari della relazione educativa*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2006, p. 9.

<sup>6</sup> Nel XVIII secolo, secondo R. Kapuciski, si ha il primo, seppur parziale, tentativo di cambiamento nei rapporti con l'*altro* (= il non-bianco, il non-europeo). Allora, grazie all'illuminismo, alla letteratura, ai reportage, inizia il passaggio «dallo stereotipo del selvaggio (...) all'immagine di un individuo portatore di una diversa (...) cultura» e soprattutto appartenente alla stessa «famiglia dell'uomo». Cfr. *L'altro* (trad. dal polacco), Milano, Feltrinelli, 2007, pp. 18-20.

<sup>7</sup> L. SANTELLI BECCEGATO (a cura di), *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*, Bari, Levante, 2003, p. 22.

Come tutti gli àmbiti di ricerca ancora in via di definizione, la pedagogia interculturale è oggetto più di dibattito che di categorie storico-educative definite. Al momento, c'è da dire inoltre che, probabilmente, la riflessione teoretica sulla pedagogia interculturale sembra attraversare una fase di incertezza. In alcuni casi, c'è anche chi propone una revisione critica di tutto l'apparato concettuale. Porterà nota come negli ultimi anni, in quasi tutti i Paesi del Nord Europa, il concetto di pedagogia interculturale, dopo essere stato incluso nella maggior parte dei documenti scolastici nazionali, è, in alcuni casi, oggetto di proposte di revisione. Ciò soprattutto nei Paesi francofoni.

Senza dubbio, sostiene Porterà, vi sono alcuni rischi che un tale accostamento dovrebbe evitare, tra cui vi è quello di definire come *interculturale* tutto ciò che attiene agli stranieri ed è pedagogicamente *moderno*. Per molti insegnanti ed educatori, inoltre, «la tolleranza della cultura diversa diviene spesso un fattore talmente irremovibile da sospendere ogni facoltà di criticare, giudicare o distanziarsi (...). In altri termini, l'educazione interculturale non può avvenire se non coniugandola con *l'educazione alla legalità e al rispetto dei limiti*. Nessuna educazione è possibile senza regole chiare e condivise. Il bisogno dei giovani di poter scoprire e mostrare la propria diversità, anche quella culturale, non può e non deve condurre allo spontaneismo didattico, né al relativismo normativo o al permissivismo pedagogico in cui tutto è concesso e tutto viene posto sullo stesso piano»<sup>8</sup>.

C'è da dire, poi, che il *revisionismo critico* sulla pedagogia interculturale sembra in realtà connesso con il risveglio di certi nazionalismi, particolarismi, e con il tentativo – da non appoggiare secondo il nostro modo di vedere – di ritornare a una sorta di *monoculturalismo*. Probabilmente, i veri limiti della pedagogia interculturale non sono nel suo apparato teoretico, che anzi – soprattutto in Italia – ha raggiunto un buon livello di concettualizzazione, quanto nell'aspetto pratico, didattico della stessa. In tal senso, Tarozzi sottolinea le mancanze dell'approccio interculturale per come è stato talvolta attuato nella pratica dell'insegnamento scolastico, tra cui, innanzitutto, la tendenza a una certa banalizzazione delle problematiche trattate e il rischio, sempre presente, di scivolare nel folcklore. Egli, nello stesso tempo, mette altresì l'accento sull'importanza dell'educazione interculturale, in quanto consistente di «attività didattiche che dovrebbero scuotere le profondità degli apprendimenti, incidere sul clima relazionale, porre in discussione la nostra centralità cul-

<sup>8</sup> A. PORTERA, *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Trento, Erickson, 2006, pp. 83-85.

turale, esplicitare i meccanismi di esclusione, far riflettere sulle forme di dominio»<sup>9</sup>.

Pur essendo manifesti alcuni limiti, crediamo si debba riconoscere la validità e la rilevanza di almeno due aspetti della pedagogia interculturale: il suo operare come pungolo critico per provvedimenti di natura politica e la sua funzione di richiamo alle coscienze sui valori morali che il contatto con la diversità implica. In questa sede trattiamo il secondo di tali aspetti, di notevole attualità; anzi probabilmente mai come ora è tornata in auge la questione dei valori su cui fondare una convivenza democratica e pluralistica<sup>10</sup>.

## 1. SUL CONCETTO DI PLURALISMO

---

Dal momento che le nostre società multiculturali si configurano come ambiti contraddistinti da un elevato pluralismo, può essere di una certa utilità iniziare la nostra discussione, analizzando tale tema (da cui discende e con cui è strettamente connesso quello relativo ai valori) e accogliendo l'invito di Alimenti ad accettare «la lezione odierna della storia». Ciò esige la necessità di essere consapevoli che ogni individuo e ogni cultura sono condizionati dalla propria ottica particolare e che «la possibilità di progettare un futuro di piena convivenza è correlabile alla disponibilità esistenziale ed intellettuale della nostra tradizione di pensiero di congiungersi con il pensiero e la tradizione dell'altro. Le categorizzazioni dicotomiche noi/gli altri», in tal senso, non permettono «di accogliere la novità che bussava alle porte delle nostre città con l'arrivo di soggetti socializzati in contesti culturali diversi dal nostro»<sup>11</sup>.

Secondo Perotti, le società europee sono divenute *pluriculturali* già parecchie decine di anni fa e il recente arrivo di nuovi immigrati ha solamente aggiunto altre minoranze, accentuando un pluralismo sociale e culturale già esistente nel tessuto autoctono. La diversità, all'interno delle società europee, è radicata nella storia dei singoli Paesi (migrazioni interne,

<sup>9</sup> M. TAROZZI, *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 2005, p. 54.

<sup>10</sup> La questione della crisi valoriale va di pari passo con l'incertezza in ambito educativo, cosa che può condurre ad una crisi dell'educazione stessa. Si veda al riguardo, tra gli altri, F. DOROFATTI, «La scuola e l'educazione ai valori», in *La Famiglia*, 2007, 239, pp. 81-89.

<sup>11</sup> A. ALIMENTI, «Da una società monoculturale ad una convivenza multietnica», in C. NANNI (a cura di), *Intolleranza, pregiudizio ed educazione alla solidarietà*, Roma, LAS, 1991, p. 96.

minoranze linguistiche e culturali, differenze di classe e di genere), piuttosto che dovuta alle recenti immigrazioni. In conseguenza di ciò, Perotti prende severa posizione critica contro il luogo comune, molto diffuso, secondo il quale i nuovi migranti sarebbero all'origine dei problemi legati alla diversità nella società. «Questo luogo comune sembra fare del pluriculturalismo – della differenza, dell'altro, delle minoranze – un problema. Ora, il vero problema è piuttosto l'unicità». È ritornata in auge la società civile, pluralistica, in rapporto allo Stato e all'istituzione. Ciò ha fatto sì che la pedagogia e l'educazione ponessero al centro della loro indagine soprattutto le questioni legate all'identità (individuale e collettiva), ai rapporti fra gli uomini (individui con individui, individui con gruppi, gruppi con gruppi), alla nostra capacità (o meno) di vivere insieme nel rispetto delle reciproche libertà<sup>12</sup>.

Si è pertanto di fronte ad un concetto di pluralismo ampio, che investe la dimensione culturale, giuridica, sociale, politica. Tutto questo postula la revisione critica del concetto di *pluralismo*, per liberarlo da ogni astrattezza. Il pluralismo, cioè, è un principio da tradurre in pratica concreta di modalità di relazioni e rapporti tra persone e gruppi sociali con *backgrounds* e orientamenti differenti.

Un primo significato di pluralismo è di natura *culturale*, inteso come passaggio da una cultura unica a una contraddistinta dalla molteplicità di orientamenti valoriali tra loro coesistenti. Si tratta di compresenza di più culture, di più orientamenti religiosi, filosofici, etici e politici, nella stessa società<sup>13</sup>.

Con la nozione di *pluralismo giuridico o normativo* s'intende una vicinanza a quelle situazioni in cui «norme con origini e contenuti differenti, anche conflittuali, sono applicate in uno stesso territorio o ambito sociale. Il pluralismo giuridico muove dall'idea che si debbano considerare giuridici anche ordinamenti differenti da quello dello Stato, contrapponendosi così alla visione, tipicamente giurispositivistica, che limita il diritto all'ordinamento statale»<sup>14</sup>.

Vi è poi un significato *sociale* attribuibile al concetto di pluralismo. È Pati a spiegarcelo, rifacendosi all'art. 2 della Carta costituzionale italiana, che recita: «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili del-

<sup>12</sup> A. PEROTTI, *La via obbligata dell'interculturalità*, Bologna, EMI, 1994, pp. 17-18.

<sup>13</sup> Tale pluralismo, in Italia, si è configurato in passato essenzialmente come compresenza di tre grandi culture, la cosiddetta cultura cattolica, la cosiddetta cultura laica e la cosiddetta cultura marxista.

<sup>14</sup> A. FACCHI, *I diritti nell'Europa multiculturale: pluralismo normativo e immigrazione*, Bari, Laterza, 2001, p. 38.

l'uomo sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità e richiede l'adempimento dei doveri di solidarietà politica, economica e sociale». Da tale norma si ricava come il pluralismo sociale (le «formazioni sociali») sia un pilastro fondamentale dell'organizzazione democratica dello Stato. Contro ogni forma di totalitarismo «incline a negare qualsiasi elemento che s'interponga tra lo Stato e l'individuo»; in opposizione al liberalismo classico, «alternativo a qualsiasi forma d'ingerenza pubblica nel piano dell'agire privato», la Costituzione della Repubblica conferisce importanza «a una sorta di zona intermedia tra Stato e persona, alla quale connette il *valore della solidarietà*»<sup>15</sup>.

Vari sono gli elementi che concorrono al concetto di pluralismo sociale e, tra questi, Pati ne sottolinea soprattutto uno, a cui s'ispira, tra l'altro, la stessa Costituzione italiana. Il riferimento è all'affermazione *del valore della libertà della persona*. Uno Stato che voglia essere pluralistico vi si dovrebbe uniformare, giacché è proprio da qui che deriva la sua giustificazione teorica e pratica. «Il pluralismo dello Stato democratico non si risolve in semplice somma di gruppi e forze sociali, tesi a controllare e/o limitare il potere pubblico. Esso va oltre la semplice questione della spartizione dei poteri, per diventare espressione concreta del valore della libertà personale». Esso, cioè, rispecchia innanzitutto il diritto della persona di essere *libera dallo Stato*. «È, secondariamente, affermazione della *libertà personale* di costituire aggregati di convivenza rispondenti alle fondamentali esigenze della crescita umana»<sup>16</sup>.

Un ultimo significato attribuibile al pluralismo è quello *politico*. Con questo si può intendere la necessità – imprescindibile da una prospettiva etica – che le istituzioni dello Stato non siano riconducibili ad un'unica matrice ideologica. Invece, va favorito, al loro interno, il confronto tra orientamenti differenti. Pati, a tal riguardo, richiama la distinzione tra pluralismo *nelle* istituzioni e pluralismo *delle* istituzioni, con i quali il servizio alla persona può concretizzarsi appieno, nella prospettiva del bene comune. Con l'espressione «pluralismo *nelle* istituzioni» egli sostiene che spetta innanzitutto all'ente pubblico predisporre i servizi alla persona, mantenendo la più totale neutralità di contenuti. Con l'espressione «pluralismo *delle* istituzioni», invece, s'intende che anche le istituzioni private (o quelle che si ispirano a diverse concezioni ideali) sono tenute a fornire il suddetto servizio alla persona. Pluralismo e partecipazione «si mostrano come fattori d'inedito progresso democratico»<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> L. PATI, *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1995, p. 260.

<sup>16</sup> Ivi, p. 262.

<sup>17</sup> L. PATI, *L'educazione nella comunità locale*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 126, 181.

## 2. LA RIVINCITA DELL'OPZIONE VALORIALE

---

Nel corso degli ultimi anni, in Italia, ma non solo, si assiste ad un fenomeno, diverso dal pluralismo culturale ma correlato, di carattere etico, definibile come «frammentazione» o «liberalismo etico». L'atteggiamento tipico che risulta ad esso associato è il convincimento che non è possibile parlare di valori assoluti, in quanto tutti sono tra loro equivalenti, tutti sono relativi. Il liberalismo etico (o relativismo culturale) equivale, in un certo senso, a una forma di scetticismo e, postulando l'esclusione di qualsiasi verità, finisce per negare, di fatto, la legittimità di qualsiasi altro orientamento. In questo modo, ben lungi dal rappresentare una posizione di tolleranza verso il pluralismo, si configura invece, secondo Berti, come paradigma intollerante. «Esso può essere definito anche "frammentazione", perché conduce a una vera e propria distruzione, cioè riduzione in frammenti, di qualsiasi unità, sia dell'uomo che della realtà»<sup>18</sup>.

A ben vedere, nessuna società, per quanto contrassegnata da laicità, pluralismo, complessità, può permettersi di esistere senza una base minima di valori condivisi. Altra questione è poi il tipo di valori proposti o da proporre. In ambito pedagogico-educativo, ma non solo, la questione ingloba infatti anche la scelta tra un'educazione di carattere morale e un'educazione/istruzione scientifico-tecnologica. A tal proposito, se si guarda ai risultati ottenuti con il tentativo di rispondere ai bisogni dell'uomo contemporaneo con proposte connesse esclusivamente con una dimensione materiale, non si può non decretare l'insuccesso, o quantomeno l'incompleta efficacia, del secondo approccio.

Per quanto concerne, invece, l'educazione morale, essa può essere collocata all'interno di un altro grande campo, quello della cosiddetta educazione ai valori. Nonostante l'educazione ai valori non significhi necessariamente insegnare valori *morali*, le due definizioni sono spesso sovrapposte. Mentre in Italia l'educazione morale ha subito una lunga eclissi, altrove, come per esempio nei Paesi anglosassoni o francofoni, essa non è stata mai trascurata (associata come è stata con l'educazione del carattere).

Sotto il profilo *tecnico*, a giudizio di Galli, l'educazione morale costituisce l'educazione in senso stretto. Però essa «non è da confondere con i vari tipi d'istruzione, pur necessari per acquisire una personalità sufficientemente evoluta nei suoi tratti specifici». Si può asserire che essa educa la

<sup>18</sup> E. BERTI, «Pluralismo culturale, frammentazione e bene comune», in G. GALEAZZI (a cura di), *Crisi morale e bene comune in Italia*, Milano, Massimo, 1995, pp. 44-45. I «padri» di questa filosofia possono essere considerati Nietzsche e quanti a lui oggi si richiamano, per esempio Derrida, Deleuze, Guattari in Francia e il cosiddetto «pensiero debole» in Italia.



persona «ad agire liberamente con senso di responsabilità nel rispetto razionale della legge. Essa si attua nella formazione del carattere». Proprio la libertà costituisce il tratto fondante della moralità, e solo dalla libertà può scaturire «l'azione degna di essere qualificata come morale. Questa coinvolge sempre sé e l'altro, cosicché la moralità della persona investe anche la famiglia, l'esercizio della professione, l'attività sociale e politica»<sup>19</sup>.

Va tuttavia a questo punto osservato come, nelle società post-industriali e nella cultura post-moderna, dopo il tramonto delle ideologie, il pluralismo delle opzioni di valore è spesso preso come giustificazione del «disimpegno axiologico» in ambito educativo e scolastico. Si può asserire che è riscontrabile tanto un disimpegno radicale che teorizza l'estromissione di qualsiasi tipo di valore dall'educazione, quanto una versione più moderata, che rifiuta i valori metafisico-religiosi ma non quelli etico-politici, civili e sociali.

L'inclinazione al *disimpegno*, che all'apparenza sembra corrispondere all'esigenza di rispettare la libertà di ogni soggetto, si traduce in un vero e proprio abdicare, da parte degli educatori e della società degli adulti, dal proprio ruolo nei confronti degli adolescenti. «La tentazione del disimpegno axiologico della scuola, in obbedienza ad una sorta di pluralismo inteso quale *indifferenza delle scelte educative* concernenti la *persona*, e al laicismo della scuola, intesa quale una delle agenzie di trasmissione di abilità, di tecniche e di conoscenze, finisce in una posizione pedagogica contraddittoria, e alla lunga insostenibile»<sup>20</sup>.

In verità, ormai da numerose parti si asserisce che la scuola ha anche e soprattutto un compito di socializzazione ai fini della convivenza democratica, cosa che non permette di prescindere dalle virtù morali. Si sottolinea, in questo modo, l'opportunità che l'istituzione scolastica raggiunga la consapevolezza e si assuma l'impegno di ottemperare alle sue responsabilità, come per esempio quella di promuovere principi e norme morali.

La questione dei valori esiste da sempre, perlomeno da quando è iniziata la speculazione filosofica dell'uomo. Riflessioni su tale argomento si possono riscontrare sia nell'antichità, in Platone e soprattutto in Aristotele, sia nel Medioevo, specialmente in Agostino e Tommaso d'Aquino. Tuttavia, va rilevato che il termine valore è nato nell'Ottocento, con il movimento denominato «filosofia dei valori», iniziato da R.H. Lotze e coltivato soprattutto dalla Scuola del Baden, la scuola neokantiana dei valori<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> N. GALLI, voce «Educazione morale», in *Enciclopedia pedagogica*, diretta da M. LAENG, Brescia, La Scuola, 1990, vol. IV, cc. 7909-7910.

<sup>20</sup> G. ACONE, «Scuola, impegno axiologico e insegnamento», in N. GALLI (a cura di), *Quali valori nella scuola di stato*, Brescia, La Scuola, 1989, p. 124.

<sup>21</sup> Cfr. voce «Valore», in *Filosofia. L'Universale. La Grande Enciclopedia Tematica*, Milano, Garzanti, 2005, pp. 1161-1162.

Il dibattito sui valori diventa particolarmente significativo soprattutto nei momenti di crisi e di cambiamento culturale, dal momento che i valori rappresentano l'elemento principale di una cultura. Per tale motivo «una cultura è fiorente quando i valori che la caratterizzano sono condivisi ed assimilati dalla grande maggioranza dei membri della società, invece entra in crisi e si disgrega quando i valori fondamentali non sono più condivisi ma contestati e rifiutati da molti»<sup>22</sup>. In conseguenza di ciò, processi quali l'educazione e la coesione sociale, per essere efficaci, non possono prescindere dal contributo di quella forza unificatrice di cui sono portatori, appunto, i valori. Mondin identifica la crisi culturale della società contemporanea, con relativo sfaldamento della stessa, con la crisi e l'incertezza che si registra intorno al mondo dei valori. Secondo l'autore, per ricomporre la nostra società è necessario riscoprire l'opzione valoriale.

Per molti studiosi i valori hanno un duplice ruolo, a livello personale e sociale: essi sono indispensabili alla formazione della persona singola e all'attuazione del suo progetto di umanità, e allo stesso tempo operano da elementi di unificazione per tutta la società. Tale doppia valenza è riscontrabile anche nel fatto che i valori partecipano allo stesso tempo di una dimensione ideale-teoretica e di una pratica. «Il valore si pone tra il principio da un lato e la concreta situazione dall'altro, partecipa della definizione concettuale, ideale e non può ignorare la sua necessaria funzione pratica»<sup>23</sup>.

Un tale discorso può essere applicato anche alla disciplina pedagogica, la quale si configura come un sapere pratico con l'obiettivo di elaborare strategie utili alla formazione individuale e sociale. Tuttavia la pedagogia non è solo un sapere pratico, ma anche un «sapere condiviso». Santelli Beccegato rileva la necessità, per il sapere pedagogico, di entrare e diffondersi nel tessuto sociale, «per far maturare e crescere una consapevolezza e un'intenzionalità educative». Altrimenti, esso rischia di risultare fine a sé stesso, e per tale motivo di poca o nulla utilità. A suo parere, non dovrebbe mai verificarsi uno scarto tra il piano teorico-concettuale e quello pratico delle scelte e dei comportamenti, pena il fallimento di un tale impianto. Proprio il richiamo alla dimensione valoriale (che apparentemente potrebbe sembrare datato) «si costituisce come il vero portato di rinnovamento di un discorso pedagogico e di un intervento educativo adeguati alla complessità del tempo attuale»<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> B. MONDIN, *Filosofia della cultura e dei valori*, Milano, Massimo, 1994, p. 149.

<sup>23</sup> A. RIGOBELLO, «La fondazione teoretica dei valori», in N. GALLI (a cura di), *Quali valori nella scuola di stato*, p. 71.

<sup>24</sup> L. SANTELLI BECCEGATO (a cura di), *Bisogno di valori*, Brescia, La Scuola, 1991, «Introduzione», pp. 5-7.

Quello dei valori, pertanto, non è solamente un problema pratico (sociale, politico, morale), ma anche un problema teoretico. Pur essendo uno degli argomenti più trattati del nostro tempo, il concetto di valore è circondato da incertezza. Esso può implicare tre significati principali: *economico*, *etico* ed *ontologico*. In ambito economico (che è quello in cui si è originato), si riferisce al costo di qualcosa. In ambito etico, valore può essere inteso come virtù morale o nobiltà d'animo di una persona. In ambito ontologico, esso si riferisce alla qualità intrinseca di una cosa per cui essa può essere considerata degna di stima. In senso generale, il concetto di valore comprende tutto l'insieme di quelle condizioni che possono concorrere al pieno sviluppo e al compimento della persona.

Per capire l'importanza dei valori nella vita dell'uomo, basta riferirsi a quanto asserito da alcuni autori, soprattutto in ambito pedagogico, per i quali i valori costituiscono la spinta primaria affinché l'uomo possa riuscire a superarsi come individualità. Con i valori, si può stabilire un percorso, le modalità in base alle quali poter scegliere, decidere, agire, incamminandosi così verso dei traguardi. I valori si mostrano, in tal senso, come *fattori etici di orientamento*<sup>25</sup>.

Per poter parlare di valori, ogni uomo dovrebbe avere la capacità di cogliere sé stesso e gli altri come valori. Da una prospettiva ontologica e strutturale, il valore è rintracciabile nella dignità dell'essere umano in quanto tale; da una angolatura etica ed esistenziale, il valore è nella capacità di assumere compiti etici. E proprio dell'educazione è il compito di spronarci e stimolarci ai valori positivi, da far propri innanzitutto, e poterli così anche proporre come modelli formativi di riferimento<sup>26</sup>.

Se si analizzano a fondo tutte le culture, si rileva l'esistenza di una base comune che riguarda non soltanto la struttura di cui esse si compongono (lingua, costumi, istituzioni), ma anche i contenuti. Vi sono cioè valori condivisi da tutte le culture. Quale società infatti, almeno in linea di principio, non si ispira alla pace, alla giustizia e al bene? Anche se altra cosa è poi ciò che in pratica si attua e si persegue. Se esiste questa comunanza, come si spiega la relatività dei valori? Mondin risponde, chiarendo che «il valore non può mai essere qualcosa di puramente oggettivo, di totalmente trascendente, ma è sempre qualcosa che fiorisce in relazione con una persona»<sup>27</sup>.

Ai valori, cioè, non ci si può mai riferire in astratto. Ne è convinto anche Mollo, allorché asserisce: «se va loro riconosciuta una validità univer-

<sup>25</sup> L. PATI, *L'educazione nella comunità locale*, p. 59.

<sup>26</sup> G. MOLLO, *La via del senso*, Brescia, La Scuola, 1996, pp. 126-127. I valori, in tal senso, sono tutto ciò che aiuta a percepire il significato dell'esistenza.

<sup>27</sup> B. MONDIN, *Filosofia della cultura e dei valori*, p. 205.

sale», allo stesso tempo «è anche vero che la percezione della loro presenza è soggettiva – nel senso che l'interiorità resta il luogo privilegiato del loro disvelamento e della loro accoglienza». A suo giudizio, inoltre, ai valori si accede per libera adesione<sup>28</sup>. Anche Pati concorda, affermando che il valore non si identifica con la «cosa» in quanto tale, ma è «il significato attribuito dall'uomo alla cosa medesima, quando gli appare come un “bene” per il proprio processo di umanizzazione. Ne deriva che la sede dei valori è l'uomo»<sup>29</sup>.

La varietà nella coltivazione dei valori non costituisce però una prova del relativismo assiologico, dal momento che, a ben vedere, più che di relativismo, si può parlare di relatività, molteplicità e differenziazione di scelte, all'interno del medesimo vasto universo assiologico.

Di un certo interesse, a tal riguardo, il parallelo, istituito da Reboul, tra i valori e le verità scientifiche. Un valore, asserisce, può essere universale, come lo può essere una verità scientifica, senza che ciò produca automaticamente l'accordo unanime degli uomini. «Osserviamo che l'universale non è una questione di fatto, ma di diritto. Una verità, un valore non è universale perché è accettato mediamente, perché ha trionfato nei sondaggi o nei referendum. L'universale è di un altro livello. Prendiamo l'esempio di una legge scientifica: se è universale non è perché tutto il mondo l'accetta, ma perché chi l'accetta capisce che non potrebbe essere altrimenti. E questo esempio ci permette di rifiutare il relativismo. Il particolare, ciò che è proprio di un ambiente o di un'epoca, è arbitrario e quindi costrittivo. L'universale, invece, è ciò che ognuno può ritrovare in se stesso»<sup>30</sup>.

### 3. QUALI VALORI PER LA PEDAGOGIA INTERCULTURALE?

---

Risulta a questo punto evidente come, sotto l'aspetto pedagogico, non si possa avere *educazione* senza riferirsi a un universo valoriale. È lecito domandarsi quali valori debbano essere ritenuti meritevoli di far parte del dibattito pedagogico-educativo, in una società, come quella attuale, attraversata da posizioni frammentate, se non da vere e proprie opposizioni<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> G. MOLLO, *La via del senso*, p. 290.

<sup>29</sup> L. PATI, *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, p. 225.

<sup>30</sup> O. REBOUL, *I valori dell'educazione* (trad. dal francese), Milano, Ancora, 1995, pp. 116-117.

<sup>31</sup> Degno di una riflessione approfondita sarebbe anche quanto emerso dal Convegno internazionale di pedagogia ed educazione interculturale («Educazione interculturale nel contesto internazionale»: Verona, 22-24 aprile 2005), relativamente al fatto, cioè, se sia più importante sviluppare capacità critica a scegliere e riconoscere i valori più appropriati, o trovare valori comuni e accomunanti.

La *conditio sine qua non*, da cui muovere, è comunque il rispetto di tutti i valori (purché non in contrasto con il diritto fondamentale alla vita, per ciascun essere umano) anche di quelli non appartenenti alla propria cultura e tradizione. E ciò soprattutto dal momento che una delle cause principali di discriminazione e rifiuto nei confronti dell'altro da sé è proprio dovuta alle credenze e ai valori che non coincidono con i propri.

Pertinente al nostro discorso risulta quanto asserito da Galli, in ordine a ciò che egli pone come fondamento e premessa per ulteriori sviluppi d'indagine: la «virtù della laicità». Questa, se è intesa correttamente, ossia «come atteggiamento dello spirito colto e attento agli altri, diventa allora rispetto per le diverse idee ma soprattutto dialogo tra le varie posizioni, desiderio e volontà d'intendersi e di progettare insieme. Ciò contrasta con qualsiasi dottrinarismo avente in sé, per colui che lo difende, i criteri atti ad interpretare le questioni di tutti i giorni ed a risolverle secondo le sue idee, stimate giuste e non bisognose di riesami»<sup>32</sup>.

È utile, a questo punto, per proseguire nella disamina intrapresa, fare riferimento, con Acone, all' «orizzonte di *interdipendenza planetaria* delle vicende umane nell'attuale fase storica». In tal senso, l'educazione a valori universali «non è solo postulata da un'astratta intenzionalità del dover essere, essa è richiesta da concrete e inderogabili situazioni storico-concrete in cui l'intera umanità si è venuta a trovare nella presente fase di civiltà. È come dire che all'*universalità dei problemi* non può corrispondere una *risposta educativa particolaristica*». Acone, cioè, invita a non ritenere tali questioni «un'esigenza di mera idealità o di astratto principio ideologico-utopico», ma a capire che, ora come non mai, è in gioco la «*sopravvivenza stessa dell'umanità sulla terra*»<sup>33</sup>.

Ciò porta ad affrontare quello che, comune a tutti gli esseri umani, Scilligo chiama «un dilemma continuo: il dilemma della propria autonomia accompagnata dall'autonomia di tutte le altre creature attorno a noi e della dipendenza dagli altri perché non siamo autosufficienti». Nel corso della propria esistenza si può sperimentare il dilemma tra autonomia e dipendenza. Ognuno ha il diritto/bisogno di sentirsi autonomo (garanzia della propria libertà), correlato con l'equivalente diritto/bisogno insito, appunto, in ciascun altro. Secondo Scilligo, «occorre trovare come arricchire la reciproca libertà anziché limitarla. Le soluzioni in comune sono da un lato un requisito per il rispetto delle libertà, ma sono anche una ne-

<sup>32</sup> N. GALLI, «Prefazione», in ID. (a cura di), *Quali valori nella scuola di stato*, p. 10.

<sup>33</sup> G. ACONE, «L'orizzonte culturale del nostro tempo e l'educazione ai valori: dalla sopravvivenza al progetto esistenziale», in L. SANTELLI BECCEGATO (a cura di), *Bisogno di valori*, pp. 88-91.

cessaria conseguenza della nostra condizione di creature radicate nella dipendenza, di creature non autosufficienti»<sup>34</sup>.

Nel ventunesimo secolo, l'umanità muove nella direzione di una coscienza globale basata su valori condivisi. «C'è un paradigma emergente basato su valori universali e su una spiritualità globale positiva». Anche a livello accademico si rileva la nascita di siffatta coscienza globale, rappresentata da nuovi approcci e modelli disciplinari basati sui valori (cittadinanza organizzativa, ricerca dei valori nel management, innovazione sociale, finanza etica, leadership basata sulla spiritualità, movimento per le relazioni umane ecc.). Karakas, a tal riguardo, è sicuro che «le frontiere della ricerca più critiche per il Ventunesimo secolo ruotano intorno a: valori, etica, moralità, responsabilità sociale, sostenibilità globale, e spiritualità»<sup>35</sup>.

Indagare e riflettere sulla possibilità e sulla necessità di valori comuni sembra essere un compito imprescindibile per la ricerca pedagogica interculturale. In realtà, perseguire l'interculturalità implica la ricerca di punti di riferimento in grado di unificare le varie posizioni intorno ad una comune base valoriale. Quando i valori possono essere liberamente accettati e condivisi, diventano garanzia di una convivenza civile e democratica.

Nella consapevolezza che un progetto educativo interculturale richiede una revisione degli strumenti concettuali e dei parametri valoriali che regolano il vivere civile, diversi autori asseriscono che i valori da proporre, da parte della pedagogia interculturale, per attuare una civile convivenza democratica, sono, tra gli altri, la *tolleranza*, il *rispetto*, la *solidarietà*<sup>36</sup>; a questa triade è possibile anche aggiungere un quarto valore, nella consapevolezza che l'elenco potrebbe essere ulteriormente ampliato.

a) La *tolleranza*. Il termine, agli inizi della storia moderna, è legato al principio della non ingerenza del potere secolare nelle questioni religiose. In situazioni di pluralismo culturale si rivela particolarmente efficace, dal momento che attenua ogni contrapposizione ostile, ma ad essa non si accompagnano automaticamente apertura e condivisione. Anche se molti reputano che sia un termine ambiguo, e pur considerando anche che è certamente datato, esso rimane tuttavia ancora necessario, soprattutto al-

<sup>34</sup> P. SCILLIGO, «L'incontro tra persone e gruppi: aperture e barriere», in C. NANNI (a cura di), *Intolleranza, pregiudizio ed educazione alla solidarietà*, p. 101.

<sup>35</sup> F. KARAKAS, «Towards a Universal Set of Values Bridging East and West: Global Positive Spirituality for World Peace», in *Journal of Globalization for the Common Good*, 2006, pp. 6-8.

<sup>36</sup> Si è, con essi, «dinanzi a categorie fondamentali della eticità» (G. CALCATERRA, «Dalla tolleranza alla solidarietà: una storia fra morale e diritto», in AA.VV., *Dalla tolleranza alla solidarietà*, Milano, F. Angeli, 1990, p. 113).

la luce della constatazione che eventi, quali il terrorismo internazionale, causano un nuovo aumento della tensione e della conflittualità. La tolleranza risulta senza dubbio necessaria nel primo impatto e nel primo incontro tra diversi ed è la prima tappa verso il dialogo. Non si può prescindere dalla necessità di formare «una mentalità nuova», che consenta di vedere l'uomo come essere da rispettare e da avvalorare, nonché soggetto di diritti inalienabili. Il «mezzo privilegiato» per far sì che tale mentalità si possa sviluppare, è l'educazione. Questa, nell'infanzia come nella giovinezza, ha da porsi l'obiettivo di promuovere atteggiamenti improntati al rispetto di fronte agli individui che non appartengono alla propria cultura. Si tratta di un compito che spetta ad ogni persona, ma soprattutto alla famiglia e alla scuola. Si inserisce in tale contesto l'educazione alla tolleranza. Galli ricorda che il termine tolleranza ha per lungo tempo rivestito un significato negativo, equivalente ad indifferenza o sopportazione, a un rifiuto del conflitto come del confronto, e che solo recentemente ha assunto anche un significato positivo. L'educazione dovrebbe favorire il formarsi di condotte tolleranti, che non siano solo risultato di nozioni apprese ma anche di una raggiunta volontà di aprirsi al dialogo. «Tocchiamo qui il punto centrale. Se l'educazione si accontentasse di avviare alla tolleranza come rispetto formale di quanti vengono a noi dalle contrade più lontane del mondo, non modificherebbe alcun atteggiamento o condotta e non migliorerebbe la convivenza civile»<sup>37</sup>.

b) Il *rispetto*. Rappresenta un passo ulteriore, dopo la tolleranza (ma non la esclude con ciò). È per suo tramite che si può apprezzare e dare riconoscimento alla diversità, aprirsi al confronto e alla conoscenza reciproci. Esso risulta essere valore essenziale e fondante la possibilità di un proficuo dialogo, all'interno delle attuali società democratiche e pluralistiche. Con il termine «rispetto», generalmente, si intende quell'atteggiamento di riguardo nei confronti di una persona ritenuta degna. Ciò, tuttavia, potrebbe far pensare che rispetto, stima e dignità siano la stessa cosa. In realtà si tratta di termini distinti tra loro, seppur collegati. Si ha l'*obbligo* di imparare a rispettare chiunque, ma la stessa cosa non vale per la stima, che bisogna meritare in base a quanto di buono e di positivo si riesce a fare. Se una persona compie cose positive è stimabile, ma, a prescindere da quello che fa nella vita, è da rispettare almeno fin quando non ar-

<sup>37</sup> N. GALLI, «L'educazione alla tolleranza, ovvero il percorso dalla paura alla solidarietà», in *Pedagogia e Vita*, 1992, 2, p. 16. Gli studi sul pensiero prevenuto e sul pensiero conciliante attraggono l'attenzione su due stadi evolutivi dell'individuo: l'infanzia e l'adolescenza. «Nella prima il bambino assorbe ciò che apprende, ossia vede e ascolta, nel suo ambiente». In questa fase come nell'adolescenza, l'insegnamento della tolleranza risulta utilissimo alla formazione dell'identità del soggetto (ivi, pp. 15-16).

reca danno ad altri. Il rispetto, inoltre, dovrebbe essere sempre biunivoco, reciproco, cioè due persone che si incontrano si dovrebbero rispettare vicendevolmente.

Circa il rispetto, Santelli Beccegato rileva come «non ci sia processo educativo senza rispetto dell'altro. Senza rispetto dell'altro c'è imposizione, prevaricazione, modellizzazione, plagio, esercizio di autoritarismo e ciò che si chiama educazione è in realtà una forma di violenza psicologica». Se tuttavia è indubitabile che il principio del *rispetto* sia da porre alla base delle relazioni interpersonali e sociali, esso dovrebbe in ogni caso essere frutto di una scelta, mai di un'imposizione (cosa sempre scongiurabile, da una prospettiva pedagogico-educativa)<sup>38</sup>. Il tema del rispetto, inoltre, risulta particolarmente pregnante allorché ci si accosti al tema delle differenze culturali. La studiosa si chiede se il rispetto delle differenze sia un principio valido sempre, in ogni situazione e contesto. E per poter dare una risposta affermativa, a ben vedere, il rispetto di ogni differenza o diversità dovrebbe sempre comprendere il contemporaneo rispetto della dignità della persona. Si è cioè di fronte a due aspetti di una stessa medaglia, e senza il secondo non può esserci il primo, dal momento che è proprio il rispetto della reciproca dignità che rende possibile la convivenza tra diversi.

È chiamato in causa anche il principio del *riconoscimento*, da cui senza dubbio non si può mai prescindere se si vuole attuare un vero rispetto. Certo il rapporto tra riconoscimento, rispetto e diversità va precisato bene. «Riconoscere e rispettare la diversità è doveroso, ha una sua profonda valenza educativa e una precisa positività sociale quando la diversità è espressione di libertà sia come opportunità di scelta sia come possibilità di espressione». Quando però la diversità limita la libertà e si esprime come violenza, «sia essa sul singolo o sulla società, è quest'ultimo aspetto che si fa predominante e carico di negatività». Ciò adduce ad affermare che, in un'ottica interculturale, «il rispetto delle diversità ha un suo profondo valore e significato che si mantiene e concretizza in relazione al contributo che la diversità dà alla vita e alla dignità delle persone coinvolte»<sup>39</sup>.

c) La *solidarietà*. Con il riconoscimento del valore e della dignità dell'altro si consegue un atteggiamento contraddistinto dalla volontà di non arrecare danno o fare del male. È l'atteggiamento proprio della tolleranza

<sup>38</sup> L. SANTELLI BECCEGATO, «Riconoscimento e rispetto. Principi portanti dell'educazione interculturale», in A. PORTERA (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Milano, Guerini Scientifica, 2006, p. 148.

<sup>39</sup> Ivi, p. 150.



e del rispetto dell'altro. Se in verità la tolleranza spinge a non «sopprimere» l'altrui prospettiva, diversa dalla propria, fare fondamento su di essa non significa automaticamente intrattenere relazioni con persone di cui non si condividono gli stili di vita. «Il suo principio è il *neminem laedere*, il suo fine la creazione interna a ciascun soggetto di una intangibile sfera di libertà». Ci si può tollerare, ma rimanere separati in tanti mondi incommunicabili. Se, pertanto, si vuole realmente riconoscere il valore dell'altro bisogna fare un ulteriore passo, che concerne la disponibilità a compiere il bene. «Questo è il momento della solidarietà, della carità o della socialità. Il suo principio è l'*omnes juvare*, il suo risultato è la creazione dell'unità organica delle varie parti sociali»<sup>40</sup>. Con la solidarietà si va oltre la tolleranza e il rispetto. La dimensione della solidarietà, oltre ai rapporti sociali, coinvolge quelli politici, giacché solo in una prospettiva politica è possibile collegare tra loro la vita delle singole persone, delle formazioni sociali, della comunità.

Un accenno va anche fatto al movimento storico che fa ricorso al principio di solidarietà, che ha determinato la trasformazione dello Stato liberale in Stato sociale<sup>41</sup> (il *Welfare State*)<sup>42</sup>. Da una prospettiva economica, la solidarietà «implica una distribuzione organica della ricchezza d'un Paese nell'intento di creare la *ricchezza comune* in termini di infrastrutture, di beni e di servizi considerati come necessari ed indispensabili al buon funzionamento e allo sviluppo della società». Un tale tipo di solidarietà ha come fondamento il principio mutualistico, implicante che ciascuno sia solidale verso gli altri in nome di una corrispondenza reciproca. «Si tratta di una forma di assicurazione collettiva comune. La *società mutualistica* è differente dalla *società altruistica*. In quest'ultima la solidarietà opera come nell'atto del dono: non vi è attesa di una restituzione dalla parte del (dei) beneficiario (beneficiari) dell'atto di solidarietà»<sup>43</sup>.

Per quanto diffusa, l'idea che l'interdipendenza fra gli uomini implichi automaticamente la creazione di rapporti di solidarietà è, secondo Pazza-

<sup>40</sup> G. CALCATERRA, «Dalla tolleranza alla solidarietà: una storia fra morale e diritto», p. 114. I valori della tolleranza, del rispetto, della solidarietà, non appartengono soltanto al campo dell'etica, della morale o del diritto. Essi corrispondono anche alle idee che con la loro forza sono state protagoniste della concreta storia moderna, dalla Rivoluzione francese ai giorni nostri.

<sup>41</sup> Sotto tale profilo si veda l'analisi di S. Hessen sul passaggio dallo Stato liberale, o Stato di diritto, allo Stato sociale.

<sup>42</sup> A ben vedere, la solidarietà è un aiuto; e se ci si riflette su, esso è sempre esistito, anche «prima del *welfare* ed esisterà anche dopo». Cfr. F. FOLGHERAITER, *La logica dell'aiuto. Fondamenti per una teoria relazionale del welfare*, Trento, Erickson, 2007, p. 9.

<sup>43</sup> R. PETRELLA, *Il bene comune. Elogio della solidarietà*, Reggio Emilia, Diabasis, 1997, p. 13.

glia, alquanto superficiale, se non proprio errata. Mentre l'interdipendenza è «un fatto, un dato oggettivo che cresce a misura dell'intensificarsi delle relazioni sociali, la solidarietà, come capacità di riconoscersi reciprocamente e di perseguire il bene di tutti e di ciascuno, è invece un valore, un ideale da raggiungere»<sup>44</sup>.

La considerazione pedagogica da cui muovere è riferibile al fatto che la solidarietà non è una dimensione innata nell'essere umano, ma la si consegue sulla base delle esperienze culturali e sociali. Essa non si può apprendere come se fosse una disciplina scolastica, si forma invece con gradualità, mediante esperienze relazionali di compartecipazione ed immedesimazione. Per divenire realmente solidali è necessario superare ogni egocentrismo, facendo propria una prospettiva che vada di là dall'immediatezza individualistica.

Il valore della solidarietà permette di riscoprire quello della dimensione comunitaria, insito nella stessa singola persona. Se non si entra nella dimensione dello spirito comunitario e nello spirito della condivisione di vita che lo contraddistingue, non si può in realtà comprendere cosa significhi la vera solidarietà. Questa, in tal senso, fa sì che gli uomini possano ritrovarsi insieme, di là da differenze e diversità, uniti in una comune azione di compartecipazione globale. «In tale azione di compartecipazione si scopre che è l'amore per l'umanità che genera autentica solidarietà, così che senza amare non si possa essere solidali». In tal senso, «la via della solidarietà è la via della riscoperta dei valori accomunanti, quelli basati sull'essere e non sull'avere»<sup>45</sup>.

d) Il «quarto» valore. Secondo Calcaterra, tolleranza, rispetto, solidarietà, rivelano «la loro comune origine da una medesima radice etica» e possono essere considerate «manifestazioni specifiche di quella *philia* che Aristotele vedeva espressa in tutti i fenomeni di coesistenza, di quella *virtus ad alterum* che oggi generalmente si dice riconoscimento del valore dell'altrui persona»<sup>46</sup>. Proprio muovendo da tale *philia*, da tenere come punto fermo, si giunge a individuare il minimo comun denominatore in quello che, a detta di molti, è il più nobile e nello stesso tempo il più necessario tra i valori, perché è all'origine di tutti gli altri e tutti gli altri (perlomeno quelli sin qui trattati) ingloba: l'amore.

Quanto al significato del termine «amore», facendo riferimento a quanto sosteneva il leader del Movimento americano per i diritti civili, Martin

<sup>44</sup> L. PAZZAGLIA, «Società complessa, scuola e "ethos" solidaristico», in AA.VV., *Dalla tolleranza alla solidarietà*, p. 353.

<sup>45</sup> G. MOLLO, *La via del senso*, pp. 396-397.

<sup>46</sup> G. CALCATERRA, «Dalla tolleranza alla solidarietà: una storia fra morale e diritto», p. 114.

Luther King, non va confuso con un vago sentimento o sentimentalismo. A suo giudizio, tale concetto è stato spesso male interpretato o non compreso nel suo significato più autentico, mentre, ai giorni nostri, è diventato «una necessità assoluta per la sopravvivenza dell'uomo». Così, parlando di amore, egli intende quella forza che tutte le culture e tutte le religioni sviluppatasi nel corso dei tempi hanno identificato come «il supremo principio unificatore della vita». Per comprendere meglio il concetto in questione, bisognerebbe rifarsi al *Nuovo Testamento* scritto in greco, dove compaiono tre parole distinte per esprimere il termine *amore*. La prima è *eros*, che significa «passione», ed è una sorta di amore estetico. La seconda è *philia*, che significa «relazione amichevole», «amicizia», dunque un intimo affetto, un amore reciproco. La terza è *agápe*, «carità»: è questo, secondo King, l'amore divino che opera nel nostro cuore<sup>47</sup>.

Non si tratta di passione, attrazione, o vago sentimento, né di semplice amicizia, ma di buona volontà comprensiva e costruttiva, la sola in grado di redimere e di far scoprire la rilevanza della vita anche nell'altro essere che siede accanto o che si ha di fronte. L'amore, in tal senso, «è il potere più duraturo che vi sia al mondo». Si tratta di una forza che rappresenta «il più potente strumento disponibile nell'umana ricerca della pace e della sicurezza». Non esiste, infatti, una forza unificatrice più grande dell'amore e colui il quale ama ha scoperto il senso più vero della vita<sup>48</sup>.

A chi si domanda quale possa essere la manifestazione dell'amore universale, Mathieu risponde che essa non si trova nella «compattezza che lega il simile al simile (in genere, individui che si trovano nella medesima condizione) bensì, al contrario, nella complementarità che lega il diverso al diverso, quando concorrono a un fine comune». Naturalmente, questa forma di unione è difficile da raggiungere, in quanto non il frutto di un meccanismo automatico (forse in una società ristretta come la famiglia ciò è possibile), ma di volontà e determinazione. L'armonia col diverso «è un compito arduo, che richiede progetti meditati per superare i contrasti, quindi, non solo sopportazione e pazienza, ma slancio e inventività. Ma è la direzione in cui guardare» se si vuole andare oltre quella «tolleranza» che, presa in senso letterale, è solo il primo gradino della convivenza. An-

<sup>47</sup> Cfr. M.L. KING JR., *I Have a Dream. Writings and Speeches that Changed the World*, edited by J.M. WASHINGTON, San Francisco, Harper, 1992, pp. 22-23.

<sup>48</sup> M.L. KING JR., *Strength to Love*, Philadelphia, Fortress Press, 1981, p. 56. In particolare, secondo Martin Luther King, il comandamento evangelico di *amare il nostro prossimo* doveva essere applicato alla crisi dei rapporti razziali negli USA (ma non solo): «Non vi sarà alcuna soluzione permanente del problema razziale finché gli oppressi non saranno capaci di amare i loro nemici. La tenebra dell'ingiustizia razziale sarà dissipata solo dalla luce dell'amore che produce perdono». Ivi, p. 55.

che la solidarietà «col simile contribuisce alla sua conservazione, e può essere necessaria come momento di passaggio, ma se rimane quello che è, porta all'isolamento, alla ghettizzazione». Di qui la necessità di ricercare elementi positivi «per collaborare col diverso, per far nascere un'umanità che, pur senza cancellare i contrasti, li trascenda e li trasformi in motivi di cooperazione»<sup>49</sup>.

*Fabrizio Pizzi*

<sup>49</sup> V. MATHIEU, «Dalla solidarietà alla collaborazione del diverso», in AA.VV., *Dalla tolleranza alla solidarietà*, pp. 296, 298.