CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedure di *peer review*.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert Biesta (University of Luxembourg), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno IV
Numero 2
Dicembre 2015

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
Mimesis Edizioni, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857535517
Issn: 2280-6865

© 2015 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial 7
Editoriale 11

SYMPOSIUM
Una pedagogia per il dialogo interculturale

Massimiliano Fiorucci, Marco Catarci
Una pedagogia per il dialogo interculturale 17

Agostino Portera
Competenze interculturali per la società democratica per contrastare fondamentalismi e violenze 37

Cristina Allemann-Ghionda
Educazione e diversità: ripensare parametri, riconoscere nuove sfide 51

Massimiliano Tarozzi
Intercultura e educazione alla cittadinanza globale 67

Núria Llevot, Jordi Garreta, Anna Mata, Ramon Julià, Carme Molet, Jordi Domingo e Olga Bernad
Diversità culturale e religiosa nei centri scolastici della Scuola Primaria in Catalogna 85

Davide Zoletto
Costruire insieme culture nei contesti eterogenei. Ipotesi di ricerca pedagogica a partire da Ernesto De Martino 103

ESSAYS – SAGGI

Clelia Castellano
M.P. Method: l'*evidence-oriented teaching approach* del Suor Orsola Benincasa per promuovere il bilinguismo sequenziale italiano-inglese negli alunni della scuola dell'infanzia e primaria 117

Giorgio Chiosso
Il Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000 125

Francesca Marone, Marianna Capo, Maria Navarra
Il genere nelle professioni educative 135

Stefano Oliverio
Bildung 'dialettale', filosofia interculturale ed educazione cosmopolitica 153

Monja Taraschi
Nuove unioni affettive e percorsi educativi 171

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Valerio Ferro Allodola
Fabbri L., Melacarne C., *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Milano: FrancoAngeli, 2015 189

Bildung 'dialettale', filosofia interculturale ed educazione cosmopolitica[*]

Stefano Oliverio[**]

Abstract

In the present paper, after discussing some tenets of Gianni Vattimo on Bildung in the epoch of the liberation of differences and 'dialects,' the idea of 'cosmopolitan' Bildung is put forward. Against the backdrop of Raúl Fornet-Betancourt's hermeneutics-oriented theories on intercultural dialogue, it is shown how a genuine dialogue among cultures cannot settle for the mere coexistence of 'dialects' that have their say, but should be directed towards the building of horizons of universality, although the universality pursued should not be that of the 'concept,' but that of 'comprehension.' Matthew Lipman's community of philosophical inquiry is, finally, indicated as the educational device that can promote among students a cosmopolitan dialogue, animated by hermeneutical intelligence and thriving on a 'hermeneutics of strangers' and 'cultural disobedience.'

Keywords: *community of philosophical inquiry; postmodern Bildung; intercultural dialogue; hermeneutics.*

Riassunto

Nel presente saggio si avanza l'idea di una Bildung 'cosmopolitica', dopo aver discusso alcune idee di Gianni Vattimo sulla Bildung nell'epoca della liberazione delle differenze e dei 'dialetti'. Sullo sfondo delle teorie (ermeneuticamente orientate) di Raúl Fornet-Betancourt sul dialogo interculturale, si mostra come un dialogo autentico fra culture non possa accontentarsi della mera co-esistenza di diversi 'dialetti' che prendono la parola, ma dovrebbe essere piuttosto indirizzato alla costruzione di orizzonti di universalità (benché l'universalità da perseguire non sia quella del 'concetto' ma quella della 'comprensione'). La

* Questo saggio rientra all'interno della cornice del progetto PEACE (*Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement*) – EU Lifelong Learning Comenius project, reference number 527659-LLP-1-2012-1-IT-COMENIUS-CMP. Il progetto è stato finanziato grazie al supporto della Commissione Europea. L'autore è il solo responsabile di questa comunicazione e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.

** Centro SInAPSi – Università di Napoli Federico II (Italia).

comunità di ricerca filosofica di Matthew Lipman è, infine, indicata come il dispositivo pedagogico che può promuovere tra gli studenti un dialogo cosmopolitico, animato da intelligenza ermeneutica e prosperante grazie a una 'ermeneutica degli stranieri' e alla 'disobbedienza culturale'.

Parole-chiave: *comunità di ricerca filosofica; Bildung postmoderna; dialogo interculturale; ermeneutica.*

1. La Bildung 'dialettale' del postmoderno e la questione dell'universalizzazione

Ne *La società trasparente*, Gianni Vattimo (2000: 8) instaura un nesso significativo tra ciò che considera il ruolo emancipativo dei nuovi *media* e la loro sfida alla *Bildung* moderna, modellata sull'idea della «storia umana come un progressivo processo di emancipazione, come la sempre più perfetta realizzazione dell'uomo ideale (lo scritto di Lessing su *L'educazione del genere umano*, 1780, è un'espressione tipica di questa prospettiva)». Tale progetto trovava il suo inveramento nell'obiettivo di una "società trasparente", intesa come «società più illuminata, più "educata" (nel senso di Lessing, o di Hegel, o anche di Comte o di Marx)» (Ibid.: 13), di cui i *media* contemporanei smantellano la possibilità stessa, nella misura in cui promuovono una «moltiplicazione vertiginosa della comunicazione» e una «"presa di parola" di un numero crescente di sub-culture» (*Ibidem*). Vattimo trae rilevanti conclusioni da questa costellazione culturale che incoraggerebbe, a suo avviso, un oltrepassamento della *Bildung* moderna. In particolare suggerisce che emerga un nuovo ideale di emancipazione basato sulla «oscillazione [e] la pluralità» (Ibid.: 15):

> Qui l'emancipazione consiste piuttosto nello spaesamento, che è anche, e nello stesso tempo, liberazione delle differenze, degli elementi locali, di ciò che potremmo chiamare, complessivamente, il dialetto. […] La liberazione delle diversità è un atto con cui esse "prendono la parola", si presentano, dunque si "mettono in forma" in modo da potersi fare riconoscere […]. [L]e possibilità "altre" di esistenza sono attuate sotto i nostri occhi, sono quelle rappresentate dai molteplici "dialetti" (Ibid.: 17-18).

Con un gioco di parole potremmo affermare che Vattimo ci inviti ad andare oltre la *Bildung* dialettica nella direzione di una *Bildung* 'dialettale': la prima postula uno sviluppo che percorre le differenze per attingere a un'appropriazione finale nell'auto-trasparenza dell'autocoscienza, mentre la seconda fiorisce e prospera sulla pluralità e sulla «oscillazione continua tra appartenenza e spaesamento» (Ibid.: 19).

Ciò che si è qui definito, con un grano di ironia, '*Bildung* dialettale' è uno degli approdi della lettura nichilistica che Vattimo (2009; 2012) ha proposto dell'ermeneutica. Per ermeneutica il filosofo torinese non intende

un'opzione teoretica fra le altre o la semplice designazione di una particolare tradizione bensì la *koiné* filosofica dell'epoca postmoderna nella misura in cui «[n]on c'è probabilmente alcun aspetto di ciò che va sotto il nome di mondo postmoderno che non sia segnato dalla pervasività dell'interpretazione» (Vattimo, 2012: 87). Ciò non vuole dire che l'ermeneutica sia «la descrizione più adeguata della cultura tardo-moderna» – si ricadrebbe altrimenti nel linguaggio corrispondentista del realismo – bensì ne è «l'interpretazione più ragionevole» (*Ibidem*).

Fra i fenomeni che segnalano tale pervasività dell'interpretazione ricorre, negli scritti di Vattimo, quello della pluralità delle culture che "prendono la parola". Ciò è intimamente connesso con il modo che egli ha di intendere l'atteggiamento ermeneutico e uno dei suoi presupposti di fondo, ossia che «un aspetto della nostra natura di animali razionali [è] il fatto di vivere sempre entro un ambiente di cultura, di tradizione, di *Bildung*, che ha per noi il senso e la portata di una seconda natura» (Ibid.: 35). Ma se non si vuole che tale appello alla *Bildung* sfoci in esiti monologici (quelli della *Bildung* dialettica culminante nella finale riappropriazione dell'autocoscienza) e si vuole che sia, invece, genuinamente emancipativo, si deve puntare sulla policromia di declinazioni della *Bildung*, ossia sulla varietà di culture e di ambienti storici all'interno dei quali gli esseri umani vivono e danno significato al mondo.

Avanzando la sua "interpretazione ragionevole" dell'epoca postmoderna Vattimo pare esprimere, in un sofisticato vocabolario filosofico, istanze affini a quelle elaborate da Bauman (2002[2000]) quando ragiona su "come diventare straniero e come cessare di esserlo". Secondo Bauman la società moderna è stata caratterizzata da una specifica modalità di trattamento dello straniero: dato il progetto tipico dello Stato moderno e del suo «zelo ordinatorio» (Ibid.: 21), che mira a stabilire un ordine basato sulla «chiarezza delle divisioni, delle classificazioni e dei confini» (*Ibidem*), gli stranieri sono stati sottoposti o a una *assimilazione antropofagica* – «consistente nel divorare gli estranei (in senso letterale o metaforico) e, metabolizzandoli, trasformarli in una sostanza indistinguibile dalla propria» (Ibid.: 22) – o a una *esclusione antropoemica*, che espelleva gli stranieri dalla comunicazione sociale. La prima opzione è stata quella seguita, tendenzialmente, dalle democrazie liberali, mentre la seconda è stata adottata dai regimi nazionalisti e razzisti: ma – a dispetto delle pur rilevanti differenze – le due alternative convergevano, nota Bauman, nell'obiettivo di cancellare l'estraneità dello straniero.

Per gli interessi pedagogici della presente riflessione si deve sottolineare come Bauman interpreti l'opzione liberale nei termini dell'impegno – agìto attraverso l'opera rimodellante e ri-formatrice dell'educazione – a far sì che gli esseri umani si svincolino dalle tradizioni locali in cui sono nati e cresciuti. In questo senso l'educazione è un progetto di universalizzazione che coincide sostanzialmente con la vattimiana *Bildung* monologica e non-dialettale.

Nell'ottica di Bauman – ancora un volta in significativa consonanza con Vattimo – c'è una differenza fondamentale fra il modo moderno e quello postmoderno di creare gli stranieri. Mentre la modernità indulgeva a una sorta di annichilimento – attraverso l'effettivo sterminio e la ghettizzazione, quali si verificavano nei regimi razzisti, ovvero nella forma più gentile di una sorta di ri-formattazione in virtù di un'educazione tesa all'universalizzazione –, la postmodernità sarebbe da considerarsi come «l'epoca dell'*eterofilia*» (Ibid.: 37), perché lo straniero è visto come una possibilità di liberazione in un mondo che sarebbe altrimenti contrassegnato dall'"omogeneità" e dalla "monotonia". Cresce così la tendenza a liberare le differenze dalla stretta del monologismo della globalizzazione e ad apprezzare l'estraneità dello straniero come una riserva di diversità.

È opportuno fare due precisazioni: in mesi in cui il continente europeo sta mostrando un volto corrucciato, quando non torvamente ostile, all'appello di migranti provenienti da alcune delle zone più martoriate del pianeta, la definizione di "epoca dell'eterofilia" potrebbe sembrare irrimediabilmente datata, a meno di due decenni dalla sua formulazione, ovvero venata da un tipico ottimismo da intellettuale segregato nella *turris eburnea*. In realtà il discorso di Bauman è molto complesso e attento ai dettagli sociologici e già quando fu formulato conteneva, per esempio, la specificazione che la tendenza eterofiliaca apparteneva più alle classi ricche – al riparo da alcune delle problematiche emergenti dalla coesistenza di diverse culture – che a quelle svantaggiate. Ma, data la curvatura che la presente riflessione acquisterà, interessava qui solamente lumeggiare una differenza di fondo tra l'*ethos* moderno e quello postmoderno, come Bauman li intende. In secondo luogo, né l'insistenza di Vattimo sulle culture che "prendono la parola" né le argomentazione di Bauman sulla creazione postmoderna degli stranieri debbono essere considerate dei richiami multiculturalistici (cfr. Taylor & Habermas, 1998; Oliverio, 2010) o comunitaristi: nella visione di questi due pensatori la pluralizzazione non dovrebbe operare nella direzione di una proliferazione di identità chiuse in se stesse ma piuttosto in quella di identità 'indebolite', 'alleggerite', secondo un processo che Bauman (2002[2000]: 24) ha chiamato «disancoramento» o, sulla scorta di Giddens, «*disembedding*».

Ciò che qui interessa sottolineare è un'idea su cui tanto Vattimo quanto Bauman sembrano concordare, ossia che l'universalizzazione rischi di rappresentare costitutivamente una sorta di assimilazione che erode l'estraneità dello straniero. Se questa pare una conclusione plausibile qualora sia riferita a molte delle tendenze dominanti nella modernità, è discutibile che la si debba intendere come il solo modo di pensare l'universalizzazione. Saremmo altrimenti consegnati alla morsa di una scelta spiacevole tra universalizzazione monologica che cancella le differenze e pluralità senza tensione universalistica che – ad onta delle intenzioni di Vattimo e Bauman – finirebbe per favorire atteggiamenti comunitaristi e multiculturalisti in educazione, i quali si limiterebbero a sancire la varietà delle culture, incapsulate nella loro insularità.

È dubbio che non si possa pensare a un tipo di universalizzazione che non culmini nella negazione dello straniero o, per dirla altrimenti, che ogni tipo di tensione universalistica debba necessariamente approdare a un'apoteosi della trasparenza hegeliana dello spirito assoluto. C'è da chiedersi se non sia possibile, invece, immaginare una terza opzione tra la *Bildung* monologica e quella dialettale, vale a dire una *Bildung* che conservi taluni dei caratteri 'tensionali' descritti da Hegel, senza però soccombere alla chiusura dell'assoluta trasparenza. Si vuole qui argomentare che una interpretazione della nozione di *Bildung* quale quella proposta da Gadamer (1994[1960]) può essere strategica per scongiurare gli esiti accennati. Infatti, da una parte Gadamer, sulla scia di Hegel, lumeggia come la cultura sia «innalzamento all'universalità» (Gadamer, 1994[1960]: 35) dal momento che «[è] essenza generale di tutta la cultura [*Bildung*] umana quella di costituirsi come essenza spirituale universale. Chi si abbandona alla particolarità non è colto [*ungebildet*]» (*Ibidem*). Questo innalzamento all'universale si realizza riconoscendo «il proprio nell'estraneo, familiarizza[ndo] con esso. […] Risulta quindi chiaro che non è l'estraniamento come tale, ma il ritorno presso di sé – il quale suppone bensì l'estraniamento – ciò che costituisce l'essenza della cultura [*Bildung*]» (Ibid.: 37). Dall'altra, Gadamer specifica come si possano trarre importanti spunti dalla nozione hegeliana di *Bildung*, dato che essa non è «legata necessariamente alla filosofia hegeliana dello spirito assoluto» (*Ibidem*). Il risultato di questa ri-appropriazione di Hegel, depurato tuttavia dell'idea di chiusura del Sistema, è che

> la caratteristica generale della cultura, [è] nel suo saper mantenere aperti dei punti di vista universali per ciò che è altro e diverso. La cultura implica un senso di misura e di distacco da sé stessi, e di conseguenza un innalzamento al di sopra di sé, verso l'universalità. Vedere sé stessi e i propri interessi privati con distacco significa vederli come gli altri li vedono. Questa universalità non è quella del concetto o dell'intelletto. Non c'è un particolare che si determina in base a un universale, né c'è qualcosa che venga rigorosamente dimostrato. I punti di vista universali a cui l'uomo colto [*gebildet*] in questo senso si mantiene aperto non sono per lui un criterio fissato una volta per tutte, ma gli sono presenti solo come i punti di vista di possibili altri (Ibid.: 40).

Benché queste osservazioni siano proposte da Gadamer nella cornice di una rivalutazione della tradizione umanistica, si vorrebbe qui suggerire che esse ci forniscono anche un punto di vista da cui impegnarsi in una ermeneutica del pluralismo culturale distinta da quella perorata da Vattimo. Mentre questi, atterrito dal monologismo dell'Assoluto hegeliano e inebriato dalle possibilità di emancipazione connesse alla liberazione delle differenze e dei dialetti che "prendono la parola", tende a dismettere come ineluttabilmente omogeneizzante l'esigenza stessa che la *Bildung* sia tensionalmente indirizzata all'universalità, Gadamer ci incoraggia ad andare oltre la *Bildung* 'dialettale' senza cedere alla elisione della diversità

ma piuttosto facendo emergere l'universalità nel e dal dialogo delle voci plurali.

Per ragioni che dovrebbero divenire chiare nel prosieguo, si definirà "cosmopolitica" siffatta *Bildung*, intendendo per 'cosmopolitismo' non la prospettiva sovra-storica propria di cittadini del mondo de-contestualizzati ma piuttosto lo spoleggiare fra le dimensioni del locale e dell'universale da parte di esseri umani sempre immersi in ambienti storico-culturali.

Da un punto di vista più squisitamente pedagogico, l'atteggiamento cosmopolitico nell'accezione qui presentata sembra promettente nella misura in cui preserva le conquiste postmoderne su cui Vattimo e Bauman richiamano la nostra attenzione – ossia il riconoscimento del valore delle differenze – senza consegnarci però al rischio che, nella glorificazione delle differenze, si perda di vista il possibile terreno comune su cui le differenze possono incontrarsi e arrivare a una reciproca intesa (è appena il caso di notare che questo 'terreno comune' non fluttua al di sopra delle differenze ma è costituito dalla trama del loro incessante dialogo e dalla fusione degli orizzonti sempre in sviluppo).

2. L'ermeneutica dello straniero e la "disobbedienza culturale"

Si può riassumere il cammino percorso, a partire da alcune riflessioni di Vattimo, con la domanda se ci troviamo davvero di fronte alla necessità di una scelta netta tra un pluralismo senza tensione universalizzatrice (=la *Bildung* dialettale del postmoderno) e l'universalità di una ragione intesa come dispositivo di neutralizzazione delle differenze (=la *Bildung* moderna nella lettura che ne dà il filosofo torinese)? Non si può, invece, pensare forse a una ragione che aspiri a una sorta di *intelligenza ermeneutica*, a una capacità di leggere all'interno (intelligenza intesa come *intus-legere*) della diversità che, da un lato, libera le differenze e, dall'altro, nell'accoglierle le raccoglie in un reciproco interesse (intelligenza come un *inter-legere*) attraverso l'apertura che accade nella partecipazione a un incontro dialogico?

La dicotomia che si è delineata nell'orizzonte dell'ermeneutica nichilistica di Vattimo si trova al centro di un testo di Adolpho Lingis (1994) su cui mette conto soffermarsi, al fine di guadagnare una posizione da cui rispondere più proficuamente, in un'ottica pedagogica, alle domande testé sollevate. Per delineare il profilo di quella che chiama "comunità razionale", Lingis risale alle origini greche ed enfatizza come la comunità razionale emerga come un modo di disinnescare l'estraneità dello straniero:

> Nelle città portuali e mercantili della Grecia arrivano degli stranieri che chiedono ai Greci, Perché agite nel modo in cui agite? In tutte le società dove i gruppi umani elaborano i loro caratteri distintivi, la risposta è stata ed è, Perché i nostri padri ci insegnato a fare così, perché i nostri dei hanno decretato che così sia. Qualcosa di nuovo comincia quando i Greci comin-

> ciano a dare una ragione che lo straniero, il quale non ha questi padri e questi dei, può accettare. […] Chi risponde in questo modo si vincola alla sua dichiarazione e si impegna a fornire una ragione e una ragione della ragione […] (Lingis, 1994: 3-4)[1].

In conseguenza di questa autentica rivoluzione, la comunità razionale impone un nuovo regime di discorso:

> La comunità razionale produce, ed è prodotta da, un discorso comune in un senso molto più forte. Le idee degli individui sono formulate in categorie universali, sicché sono staccate dall'indicalità del qui-ed-ora propria di chi per primo le ha formulate. […] Il discorso comune non è semplicemente un'accumulazione di informazioni e di credenze e massime ma un sistema razionale in cui, idealmente, tutto ciò che è detto implica le leggi e le teorie del discorso razionale. Allora, quando un qualsiasi agente razionale parla, parla come rappresentante del discorso comune (Ibid.: 109-110).

A questo tipo di comunità Lingis oppone quella che chiama "altra comunità":

> Prima della comunità razionale, c'era l'incontro con l'altro, l'intruso. L'incontro inizia con uno che si espone alla richiesta e alla contestazione dell'altro. Sotto la comunità razionale […] vi è un'altra comunità, la comunità che esige che chi ha la sua identità comune, chi produce la sua propria natura, si esponga a chi non ha niente in comune, lo straniero (Ibid.: 10).

Gert Biesta (2006: 57 sgg.) collega la comunità razionale di Lingis alla comunità moderna nel senso di Bauman e sottolinea come la scuola moderna sia stata intesa anzitutto come agenzia per costruire comunità razionali sia nell'accezione di Lingis («Non sarà troppo difficile riconoscere il ruolo dell'educazione – il ruolo delle scuole e delle altre istituzioni educative – nella costituzione e riproduzione di comunità razionali. […] Le scuole forniscono agli studenti una voce molto specifica ossia la voce delle comunità razionali, rappresentata dai programmi» [Biesta, 2006: 56-57]) sia in quella di Bauman («Infatti l'idea dell'educazione moderna […] è di "svincolare" i bambini e gli studenti dalle loro situazioni locali, storiche e culturali e metterli in contatto con un punto di vista generale e razionale» [Ibid.: 58]). La conclusione di Biesta è che,

> [c]ome educatori non dovremmo né negare né dimenticare che viviamo in un mondo di comunità razionali, che queste comunità sono importanti per scopi specifici e che la ragione principale per cui abbiamo le scuole, almeno da un punto di vista storico, è per riprodurre il mondo delle comunità razionali. Ma non dovremmo neanche dimenticare che ciò non è tutto quanto

1 Tutte le traduzioni di testi citati dagli originali sono a cura dell'autore.

> conta nella vita – e che può darsi persino il caso che ciò che conta in ultima istanza non sia la riproduzione di comunità razionali ma la possibilità che l'altra comunità venga all'esistenza e vi permanga (Ibid.: 68).

Dal momento che la nozione di "altra comunità" è strettamente legata con l'esposizione a "colui col quale non abbiamo niente in comune, lo straniero", si può affermare – tessendo insieme Lingis, Bauman e la lettura pedagogica che Biesta fa delle loro idee – che si potrebbe immaginare, al fine di rispondere alle sfide interculturali del presente, di trasformare le nostre scuole pluri-culturali in spazi in cui gli stranieri vengono alla presenza nella loro estraneità, ossia senza essere assimilati, e consentono così di coltivare "altre comunità" all'interno dei contesti scolastici.

Ma, pur riconoscendo il significato della rivisitazione pedagogica che Biesta fa della distinzione di Lingis, sembra che essa ci piombi in una dicotomia simile a quella diagnosticata in Vattimo, laddove sarebbe pedagogicamente significativo investigare se si possa pensare a forme di razionalità che, pur animate da una tensione all'universalità, siano capaci di rispettare l'estraneità dello straniero.

È in questo orizzonte che si è sopra affacciato il riferimento alla nozione di 'intelligenza ermeneutica', che ora si intende sviluppare sulla scorta di alcune riflessioni del filosofo cubano Raúl Fornet-Betancourt, che consentiranno di accostarsi alla questione dello straniero senza essere presi nella tenaglia della dicotomia "comunità razionale" vs "altra comunità".

Fornet-Betancourt (2012) ha suggerito la necessità di una "ermeneutica degli stranieri". L'abbrivio della sua argomentazione è la notazione che lo straniero è colui che 'irrompe nel' e interferisce con l'ordine che è il nostro. Inoltre,

> [l]o straniero esiste perché esiste la pluralità. Pluralità che si mostra in fenomeni che rappresentano degli originali che non si possono ridurre a variazioni di una identità, per quanto ampiamente essa sia definita. Per questa ragione, quando si parla dello straniero, se ne dovrebbe parlare al plurale […] gli stranieri (Fornet-Betancourt, 2012: 43).

Gli stranieri sono coloro che

> sono nel 'nostro' mondo, ossia nel nostro mondo di provenienza, ma non ne sono nativi, sicché non possiamo comprenderli a partire dall'orizzonte del nostro mondo. […] Gli stranieri sono *per noi* quegli esseri umani per i quali la nostra storia, il nostro linguaggio etc. non rappresentano alcun punto di riferimento o protezione ma piuttosto un labirinto (Ibid.: 43-44).

Fino a questo punto Fornet-Betancourt è in linea con le considerazioni di Lingis che pure intende l'altra comunità nei termini della "interruzione": gli stranieri sono quelli che interrompono l'ordine del nostro mondo irrompendo in esso e sospendendo così la possibilità che lo si prenda per

ovvio. Ciò che tuttavia distingue Fornet-Betancourt è la sua nitida enfatizzazione della esigenza di comprensione, che si invita qui a leggere in opposizione all'opera del concetto, che sarebbe piuttosto ciò che caratterizza la comunità razionale in senso stretto. Etimologicamente 'comprensione' e 'concetto' hanno un ambito semantico simile (se non sovrapponibile), essendo ambedue connessi all'idea di un prendere-con, ma si riferiscono a due atteggiamenti epistemici completamente differenti: mentre la logica del concetto può essere intesa come una sorta di assimilazione che elide l'estraneità dello straniero e nega la pluralità risolvendola nell'uniformità della università, la comprensione implica l'edificazione di un noi, di una dimensione comunicativa, che appella alla interpretazione e traduzione. In questo modo, da una parte non si sacrifica l'interruzione rappresentata dagli stranieri sull'altare di una universalità che cancella la varietà e, dall'altra, non si insiste solamente sulla esposizione all'alterità dell'altro ma si incoraggia la costruzione di spazi di "incontro e dialogo" (Cambi, 2006) e quindi di mediazione. In altre parole, la logica della comprensione prospera nella misura in cui si abbandoni la dicotomia "comunità razionale" *vs* "altra comunità" e si individui uno spazio dove razionalità e alterità siano coniugate insieme.

Nel vocabolario di Fornet-Betancourt questa dinamica si sostanzia in una ermeneutica degli stranieri, ossia

> nell'opera di Hermes [intrapresa da ognuno di noi] non in quanto il solo soggetto, che degrada gli stranieri a oggetti di interpretazione, ma piuttosto in quanto soggetto che percepisce gli stranieri come soggetti che ci interpellano in quanto sono interpreti del [nostro] mondo e auto-interpreti della [nostra] condizione e che, quindi, non paiono disponibili, per l'interprete, come un oggetto muto del suo soliloquio ma intendono se stessi come interlocutori che hanno gli stessi diritti di quelli che li interpretano (Fornet-Betancourt, 2012: 46).

Nella ermeneutica degli stranieri proposta da Fornet-Betancourt è strategica la nozione di traduzione, che dovrebbe essere letta in relazioni con le idee gadameriane sulla traduzione in quanto attività interpretativa e modalità di stabilire le condizioni di una mutua comprensione (e, quindi, della possibilità di creare orizzonti condivisi):

> Sono le situazioni in cui la comprensione è disturbata o difficile quelle nelle quali più chiaramente si danno a conoscere le condizioni che sono richieste da ogni tipo di comprensione. Allo stesso modo, la struttura dell'atto linguistico viene in luce in modo particolarmente istruttivo là dove il dialogo, svolgendosi in due lingue diverse, è reso possibile solo dalla traduzione. Il traduttore deve trasporre il significato del discorso nel contesto in cui vive l'interlocutore a cui si rivolge. Ciò non significa, ovviamente, che egli possa falsare il senso che l'altro interlocutore ha voluto dare al discorso. Tale senso deve essere mantenuto, ma, dovendo essere compreso in un diverso

> mondo linguistico, va come ricostruito in un modo nuovo. Ogni traduzione è perciò sempre una interpretazione, anzi si può dire che essa è il compimento dell'interpretazione che il traduttore ha dato della parola che si è trovato di fronte (Gadamer, 1994[1960]: 442).

L'ermeneutica degli stranieri e l'opera di traduzione invocano ciò che Fornet-Betancourt (2012: 47) definisce una «intersoggettività qualificata interculturalmente [la quale] presuppone che si operi *intersoggettivamente* al livello del proprio modo di pensare e *intraculturalmente* al livello della propria cultura».

Nel prossimo paragrafo si rivisiterà questa idea nell'orizzonte della nozione di "cosmopolitismo pedagogico" e si proporrà uno specifico dispositivo pedagogico – la lipmaniana comunità di ricerca filosofica (CRF) – come modello per promuovere siffatta intersoggettività interculturalmente (meglio: cosmopoliticamente) qualificata. Ma prima, dato il ruolo che l'indagine filosofica gioca in tale congegno argomentativo, mette conto illustrare alcune riflessioni di Fornet-Betancourt sulla necessità di una *trasformazione interculturale della filosofia* (Fornet-Betancourt, 1998a: 8 sgg.), espressione di grande pregnanza nella quale, per intenderne la piena portata, si dovrebbe percepire la duplice valenza (soggettiva e oggettiva) del genitivo. Nel contesto dell'"uragano della globalizzazione" (Hinkelammert, 1997) la filosofia dovrebbe confrontarsi col fatto della pluralità delle culture e con le condizioni del loro dialogo, a due livelli: da una parte,

> [l]a filosofia non può essere coinvolta nel dialogo delle culture senza essere trasformata da esso [=la valenza oggettiva del genitivo. *Nota aggiunta*]. Dall'altra, la filosofia che trasforma se stessa interculturalmente, diviene un fermento che cambia le culture in dialogo [=la valenza soggettiva del genitivo *Nota aggiunta*]. Infatti, questa filosofia favorisce il potenziale critico in ogni cultura nella misura in cui rafforza la base che rende possibile il fenomeno della "disobbedienza culturale" nelle situazioni limite (Fornet-Betancourt, 1998a: 15).

La nozione di "disobbedienza culturale" è fondamentale perché, mentre riconosce l'originalità delle culture, ci consente di non collegare questa originalità con l'idea della loro «chiusura solipsistica e autoctonia intransitiva» (*Ibidem*) ma di identificare il conflitto tra innovazione e tradizione che abita ciascuna cultura ed è alimentato dall'incontro/dialogo con altre culture (Fornet-Betancourt, 2001). In questa prospettiva i soggetti non sono condannati alle loro appartenenze quali sono ma esse rappresentano una delle loro opzioni esistenziali (ovviamente privilegiata), che devono però essere esaminate e giudicate criticamente.

In questa opera di critica la filosofia e la mentalità filosofica sono cruciali e la filosofia è, quindi, secondo Fornet-Betancourt, la principale forza per promuovere "disobbedienza culturale" e trasformare «le culture attraver-

so processi di interazione, ossia [trasformare] i confini in ponti» (Fornet-Betancourt, 1998a: 18).

Al contempo, valorizzando l'apertura delle culture e la loro appropriazione critica da parte dei soggetti (che non sono mai soggetti de-contestualizzati ma sempre immersi in costellazioni storico-culturali), la nozione di "disobbedienza culturale" ci permette di riconoscere le culture come «riserve per l'umanità» (Fornet-Betancourt, 1998b: 158) che ci attrezzano a contrastare «l'integrazione livellante dell'alterità in una "cultura mondiale" monoculturalmente declinata» (*Ibidem*) e a promuovere la «culturalizzazione della globalizzazione» (Fornet-Betancourt, 2001: 26).

Le culture non potrebbero rappresentare una "riserva" se fossero universi monolitici e conchiusi in se stessi. Se, tuttavia, «in ogni mondo culturale regionale [ci sono] forme peculiari di intellezioni, comprensione e spiegazione, che rendono questi mondi internamente 'comunicabili'» (Fornet-Betancourt, 1998b: 165), allora le culture possono contribuire alla neutralizzazione delle differenze imposta dalla globalizzazione, senza rinunciare alla ricerca di terreni comuni.

Ciò richiede che l'educazione interculturale non consista meramente nella informazione nel senso di una fornitura di notizie per conoscere le altre culture ma di *in-formazione* intesa come il ricever forma, come l'essere plasmati dall'incontro con altri (Fornet-Betancourt, 1998b: 158-159). Si suggerisce di intendere questo processo di in-formazione in stretta connessione con ciò che Fornet-Betancourt (1998a: 18) definisce la trasformazione dei «confini culturali in ponti», ossia in spazi intermedi, di connessione, di transito e di scambio. Come rilevato da Manno (2014), mobilitando categorie bachtiniane, vi è un'intrinseca co-appartenenza tra il processo del prender forma e l'esperienza del confine come spazio dell'incontro:

> Nonostante il soggetto sfugga alla 'forma' che vuole dargli un compimento una volta per tutte, senza quella 'forma', senza quel confine da oltrepassare, emerso all'interno di uno specifico incontro dialogico, il soggetto non può alimentare la dinamica del suo divenire. Parlare della 'forma' in termini di 'confine' segnala l'aver colto, da parte di Bachtin, con largo anticipo rispetto a studi più recenti, la potenzialità del confine di attivare incontri e sostenere dinamiche trasformative. […] Dal momento che i confini sono luoghi in cui è possibile non permanere ma solo attraversare, abitare lo spazio inter-medio, stare nel mezzo, significa impegnarsi in una relazione riconoscendo la sostanziale importanza dell'alterità per il darsi della stessa soggettività (Ibid.: 121 e 123).

3. La cultura come "spiritual hyphenation" e la comunità cosmopolitica di ricerca filosofica

Nel solco di quanto si è venuti argomentando si può asserire che negli scenari contemporanei una delle principali sfide pedagogiche è di scoprire

come la filosofia possa essere dispiegata al fine di innescare «la riflessione critica nei membri di ciascuna singola cultura» (Fornet-Betancourt, 1998b: 158) e, quindi, di equipaggiare i soggetti in formazione con gli strumenti e le risorse cognitive per operare «*intersoggettivamente* al livello del proprio modo di pensare e *intraculturalmente* al livello della propria cultura» (Fornet-Betancourt, 2012: 47) e coltivare così una intersoggettività qualificata interculturalmente.

La comunità di ricerca filosofica (Lipman, 2003; cfr. anche Kennedy 1990; 1997; 2004a; 2004b; 2011) può rappresentare il dispositivo che consente di operazionalizzare pedagogicamente le proposte teoriche di Fornet-Betancourt nella misura in cui essa è uno spazio intersoggettivo di con-filosofare in cui i soggetti, partecipando a un dialogo filosofico, de- e ri-costruiscono le loro prospettive di significato e giungono a una fusione di orizzonti (cfr. anche Sharp, 2006; 2007).

Prima di investigare le ragioni per cui la pedagogia della CRF può essere un modello privilegiato per favorire il dialogo fra le culture, è opportuno specificare le ragioni per le quali si preferisce interpretare il dialogo interculturale in termini 'cosmopolitici'. Il sociologo britannico Gerarl Delanty (2006) ha evidenziato come

> [p]iuttosto che vedere il cosmopolitismo come una condizione particolare o singolare che o esiste o no, uno stadio o un fine da realizzare, dovrebbe essere visto, invece, come un medium culturale di trasformazione sociale basato sul principio dell'apertura al mondo, che è associata con la nozione di sfere pubbliche globali. […] Così, di contro alle nozioni di globalizzazione e universalità, da un lato, e pluralità e particolarismo, dall'altro, la dimensione culturale del cosmopolitismo consiste di più nella creazione e articolazione di modelli comunicativi di apertura al mondo in cui le società sono sottoposte a trasformazione. […] La cultura cosmopolitica è una cultura di auto-problematizzazione e, mentre la diversità, in virtù della natura pluralizzante del cosmopolitismo, sarà inevitabile, l'auto-comprensione riflessiva e critica del cosmopolitismo non può essere trascurata (Delanty, 2006: 27 e 35).

In questa prospettiva la sfida è, quindi, di promuovere l'emergenza di una cultura cosmopolitica che prosperi sull'auto-problematizzazione e la riflessività. Ciò su cui il presente saggio vuole richiamare l'attenzione è come si richieda, a tal fine, l'edificazione di "comunità razionali" (sia pur non nel senso di Lingis) piuttosto che la mera coltivazione di "altre comunità", per quanto queste possano essere significative per contrastare gli eccessi di un'universalizzazione votata al concetto. Per dirla altrimenti, si richiede che noi *non* intendiamo ogni "comunità razionale" lungo una traiettoria *à la* Lingis e che inventiamo – e rendiamo pedagogicamente operazionalizzabili – delle comunità 'ermeneuticamente intelligenti' (nell'accezione sopra delineata).

La cultura cosmopolitica di cui parla Delanty potrebbe essere definita anche la 'cultura del trattino'. Ci si sta riferendo, non senza una certa tor-

sione esegetica, ad alcune considerazioni di Horace Kallen (1970[1915]; 1970[1916]), sviluppate nel contesto della sua polemica contro lo sciovinismo dei *British American* che disprezzavano gli immigranti – in quanto non appartenenti al ceppo inglese – usando un trattino (*Irish-American*, *Afro-American*, *Italo-American* etc.):

> È assurdo perdere di vista la verità che il trattino unisce molto più di quanto separi e che, di fatto, quanto maggiore l'uso del trattino [*the greater the hyphenation*] tanto maggiore l'unanimità […] la cultura non è nient'altro che un uso del trattino a livello spirituale [*spiritual hyphenation*] – è l'umanesimo nel senso migliore del termine (Kallen, 1970[1916]: 62-64).

Ci sono alcuni aspetti particolarmente preziosi nella prospettiva disegnata da Kallen, per come qui la si interpreta nell'ottica di un progetto di pedagogia interculturale all'epoca della globalizzazione (cfr. Pinto Minerva, 2002; Portera, 2006; 2013). Anzitutto, mentre si riconosce pienamente il primato dell'individuo, evitando così le derive del culturalismo (cfr. Zoletto, 2012), il bisogno di appartenenza non viene trascurato. Nel criticare i modi in cui le scuole statunitensi tentavano di integrare i nuovi americani – essenzialmente attraverso nozioni di storia, geografia, educazione civica, ossia attraverso la mera informazione curricolare (in quanto distinta dalla in-formazione) – Kallen nota che «nel modo in cui la scuola o l'insediamento sociale la impartisce, essa [il tipo di cultura impartita] non è vita; è un'astrazione, una disposizione di parole» (Kallen, 1970[1915]: 95). Di conseguenza, i nuovi americani tendevano a recuperare le loro nazionalità, spesso nelle dimensioni più anguste e localistiche, dal momento che alla nazionalità appartiene – etimologicamente, come Kallen nota – «la *natio*, l'intimità della natività» (*Ibidem*). Il saldo del rifiuto della "cultural hyphenation" è, quindi, il rischio di perpetuare l'auto-incapsulamento nella propria cultura (spegnendo ogni conato di disobbedienza culturale), il che può serenamente accompagnarsi a una superficiale omogeneizzazione nei comportamenti esteriori, quali sono modellati dai *media* (anche su questo Kallen ha pagine di presaga nitidezza). Per contro, noi abbiamo bisogno proprio della "cultural hyphenation", che consiste in «una molteplicità in unità, una orchestrazione dell'umanità» (Ibid.: 124).

Queste considerazioni di Kallen ci consentono di approcciare la questione del dialogo delle culture e della disobbedienza culturale da una prospettiva rovesciata rispetto a quella esplorata sulla scia di Fornet-Betancourt. Scoprire la (possibile) dinamica di *hyphenation* che abita ogni cultura significa contribuire all'identificazione di quei tratti 'comunicabili' e quelle aree di interazione che salvano le culture dalla loro "autoctonia intransitiva", le rendono possibili "riserve per l'umanità" e assicurano la possibilità della libertà dei soggetti. Quello che Kallen chiama "orchestrazione dell'umanità" potrebbe proficuamente essere messo in relazione con la "culturalizzazione della globalizzazione" auspicata da Fornet-Betancourt. Kallen ci aiuta a comprendere come la trappola dell'insularità culturale può scattare

non solo in conseguenza di una mancanza di apertura cosmopolitica ma anche in virtù di un cosmopolitismo astratto che non considera l'"intimità della natività". Se la culturalizzazione della globalizzazione deve essere promossa in quanto orchestrazione dell'umanità, quest'ultima a sua volta richiede che le culture rimangono riserve e, quindi, c'è bisogno di un costante muoversi fra la dimensione dell'apertura al globale (agevolata dalla filosofia in quanto fermento e innesco di "disobbedienza culturale") e la dimensione dell'intimità locale.

Questo tipo di orchestrazione esige, quindi, qualcosa di differente dalla semplice *Bildung* 'dialettale', pur concordando con Vattimo sul bisogno di oscillare tra appartenenza e disorientamento. Dovrebbe, inoltre, essere conseguita, creando spazi di auto-problematizzazione e riflessività in cui il movimento del *dis-* e *re-embedding* possa aver luogo e dove possano crescere i semi di una cultura cosmopolitica sempre *in the making*.

Come suaccennato la comunità di ricerca filosofica (CRF) di Lipman può rappresentare questo tipo di spazio. Infatti, la CRF è una forma di comunità razionale ma non può essere immaginata come uno spazio della universalizzazione che elide la diversità. Al contrario, dovrebbe essere considerata come quel dispositivo che permette di operazionalizzare l'idea di cosmopolitismo pedagogico di David Hansen (2011). Questi distingue socializzazione ed educazione: il primo termine indica

> il processo che introduce il giovane in un modo di vita e lo equipaggia per sostenerla. […] Attraverso di esso il giovane impara modalità di comprensione, comunicazione e interazione insieme con un corpo di conoscenze culturali in evoluzione, e tutti insieme questi elementi sono costitutivi di un modo di vita (Hansen, 2011: 93).

L'educazione, invece, «ha a che fare con nuove forme in cui si comprende, si è soggetti al mondo e ci si muove in esso. Queste modalità possono essere in accordo coi processi di socializzazione ma non si limitano a replicarli» (*Ibidem*).

In questo senso l'educazione così intesa è costitutivamente abitata da una tensione cosmopolitica. Interessa richiamare l'attenzione su come la concezione di Hansen, secondo cui il cosmopolitismo implica un movimento tra una *lealtà riflessiva al noto* e una *apertura riflessiva al nuovo*, potrebbe essere dispiegata all'interno della CRF. Anzitutto è da rilevare il tenore dialettico dell'espressione di Hansen: da un lato, senza l'apertura al nuovo, senza un *dis-embedding*, nessuna lealtà al noto sarebbe riflessiva ma vi sarebbe solo una 'lealtà posseduta' (=alla propria cultura come insieme di abiti inveterati, incrostati, sedimentati) e non una 'lealtà conosciuta' (si sta qui usando idiosincraticamente la distinzione di *had/known* come è codificata da Dewey [1925]). Arriviamo a conoscere la nostra cultura e ad avere una lealtà riflessiva a essa, nella misura in cui ci apriamo al nuovo e ci 'estraniamo' da noi stessi (e in questo estraniamento l'indagine filosofica come è praticata all'interno di una CRF gioca un ruolo cruciale). D'altro

canto non c'è apertura al nuovo se non sullo sfondo di ciò che è noto (in quanto – come si è visto presentando le posizioni di Vattimo – siamo sempre immersi in mondi storico-culturali e non possiamo eccedere la nostra finitudine).

Nella lettura qui avanzata, accostare la prospettiva di Hansen e la CRF di Lipman non implica solo l'affermazione della componibilità e della integrabilità di due visioni dell'educazione ma l'indicazione di un nesso ancora più significativo: si intende asserire, infatti, da una parte, che il cosmopolitismo pedagogico quale è formulato da Hansen – con la sua enfasi sulla riflessività – consente di enucleare delle virtualità ascose, già presenti *in nuce* nel dispositivo di Lipman e, dall'altra, che il modello della CRF permette di realizzare la concezione di Hansen all'interno delle classi.

L'approccio lipmaniano della *Philosophy for Children* è noto nel mondo con l'acronimo P4C ed è prassi consolidata far riferimento alle quattro C come alle quattro dimensioni del pensiero (critico, creativo, *caring* e collaborativo) che la CRF mira a educare. Ciò che si intende qui sostenere è che la C di 'cosmopolitismo' rappresenta quella in cui le quattro 'canoniche' si realizzano e si inverano, mentre – d'altro canto – le quattro dimensioni del pensiero individuate dalla letteratura sulla P4C consentono di 'sfogliare' il costrutto complesso di cosmopolitismo e di 'fissare' le forme di pensiero di cui si necessita per transitare dal discorso teorico alla prassi educativa.

Inoltre, la dialettica tra noto e nuovo – nel medio della riflessività – quale la si è sopra ricostruita costituisce una possibile declinazione di quello che accade nella CRF. Infatti, questa è modellata secondo il principio vygotskijano in base al quale lo sviluppo del pensiero si ha attraverso un processo di interiorizzazione, per il quale ciò che è originariamente esperito al livello interpsichico diviene intrapsichico. Nella prospettiva cosmopolitica quale qui si propone di intenderla tale processo si sostanzia nel movimento attraverso il quale gli studenti che partecipano a comunità di ricerca filosofiche cosmopolitiche passano da un dialogo intersoggettivo, in cui orizzonti diversi sono discussi e/o condivisi all'abilità di identificare la dialogicità intraculturale della propria cultura di origine. Questa 'evoluzione', a sua volta, si muove nella direzione della creazione di una intersoggettività cosmopoliticamente qualificata, nel senso che Fornet-Betancourt ci insegna a distinguere.

Lo stesso processo può essere descritto dicendo che ciò che si sperimenta nella CRF è una costante *intercultural hyphenation*. Nelle classi pluriculturali gli studenti di differenti nazionalità trovano nella CRF uno spazio riflessivo cosmopolitico dove, attraverso l'indagine filosofica, poter investigare (e giungere a conoscere riflessivamente) le proprie credenze, mettendole a confronto con l'insieme di idee che costituiscono la trama concettuale dei mondi di esperienza dei loro compagni, secondo una dinamica paragonabile a ciò che Hannah Arendt (1989) ha chiamato *going visiting* (cfr. anche Glaser 1998; Sharp, 2007).

Impegnandosi in un dialogo filosofico cosmopolitico gli studenti possono essere coinvolti nel processo che Vattimo definirebbe "messa in forma"

(=lealtà riflessiva al noto, *re-embedding*, appartenenza) nella misura in cui esso è strutturalmente allacciato con quello di attraversamento dei confini (=apertura riflessiva al nuovo, *dis-embedding*, disorientamento dovuto alla pluralità dei dialetti). Questi processi hanno luogo in un tipo di comunità razionale in cui gli studenti potrebbero avere, tuttavia, la possibilità di trovare la propria voce (che non sarebbe quindi elisa in un discorso razionale unico) a un duplice livello: a) la loro voce dialettale (intendendo per 'dialetto' un sistema specifico di credenze culturali), che nella CRF arriverebbe a essere *conosciuto* come dialetto (e non, quindi, solamente *posseduto*) dal momento che altri studenti con differenti dialetti sarebbero i *partner* nel dialogo filosofico cosmopolitico; b) la loro voce-col-trattino, dal momento che gli studenti imparerebbero a coltivare «le loro capacità umane condivise di pensare, parlare, ascoltare, raccontare e seguire storie» (Hansen, 2011: 9)[2].

Così intesa la CRF è una comunità retta da un'intelligenza ermeneutica nell'accezione sopra esposta e non una comunità razionale nel senso di Lingis. Come David Kennedy (1990) ha rimarcato, fornendo una lettura gadameriana della pedagogia della CRF,

> [l]a comprensione che emerge attraverso il dialogo è una razionalità sempre emergente e mai conclusa. […] Attraverso la fusione degli orizzonti dei membri di una comunità di ricerca, la molteplicità di interpretazioni inconcluse e parziali è condotta verso l'unità di una piena comprensione, una unità orizzontale che è necessaria a ogni concetto di dialogo e che è espressa esistenzialmente come una "inesorabile" "esigenza di unità per la ragione".[3]

Trasferire queste notazioni alla cornice teorica che si è qui esplorata, significa che l'opera del pensiero all'interno di una CRF può consentire ai partecipanti di perseguire un tipo di universalizzazione che non cancella ma prospera grazie alla diversità delle culture e le impegna in quella "orchestrazione" e "molteplicità nell'unità" che è il marchio di una tensione cosmopolitica che non cede né alla *Bildung* moderna culminante in una auto-trasparenza finale né a quella 'dialettale' del postmoderno, in cui le differenze liberate resistono a ogni movimento verso l'universalizzazione, ma opera piuttosto nella direzione di una *Bildung* come in-formazione attraverso l'ermeneutica dello straniero (anche lo straniero che ciascuno è e scopre di essere).

2 La creazione di uno specifico curriculo (secondo il modello di Matthew Lipman) per promuovere dialoghi filosofici cosmopolitici in classe è stato lo scopo del PEACE project, realizzato da un gruppo di filosofi dell'educazione ed educatori da quattro diversi paesi (Italia, Austria, Spagna e Israele). Ulteriori informazioni e i testi del *curriculum* sono reperibili su http://peace.tugraz.at/.

3 Le parole "inesorabile" ed "esigenza di unità per la ragione" sono citazioni da Gadamer.

Bibliografia

Arendt, H. (1989), *Lectures on Kant's Political Philosophy*, Chicago: University of Chicago Press.

Bauman, Z. (2002[2000]), *Il disagio della postmodernità*, Milano: Bruno Mondadori.

Biesta, G.J.J. (2006), *Beyond learning. Democratic education for a human future*, Boulder and London: Paradigm Publishers.

Cambi, F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma: Carocci Editore.

Delanty, G. (2006), "The Cosmopolitan Imagination: Critical Cosmopolitanism and Social Theory", in *The British Journal of Sociology*, vol. 57, n. 1, pp. 25-47.

Dewey, J. (1925), *Experience and Nature*, in *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, vol. 1, a cura di J.A. Boydston, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1981.

Fornet-Betancourt, R. (1998a), "Einführung. Lernen zu philosophieren ausgehend vom Kontext des Dialogs der Kulturen", in Id. (hrsg.), *Unterwegs zur interkulturellen Philosophie*, Frankfurt am Main: IKO Verlag, pp. 8-19.

Id. (1998b), "Philosophische Voraussetzungen des interkulturellen Dialogs", in Id. (hrsg.), *Unterwegs zur interkulturellen Philosophie*, Frankfurt am Main: IKO Verlag, pp. 148-166.

Id. (2001), "Einführung", in Id. (hrsg.), *Kulturen zwischen Tradition und Innovation*, Frankfurt am Main: IKO Verlag, pp. 19-29.

Id. (2012), "Herméneutica y politica de extranjeros. Una contribución filosófica en torno al desafio planteado por la convivencia en las sociedades multiculturales", in *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, vol. 1, n. 2, pp. 41-54.

Gadamer, H.-G. (1994[1960]), *Verità e metodo*, trad. e cura di G. Vattimo, Milano: Bompiani.

Glaser, J. (1998), "Thinking Together: Arendt's Visiting Imagination and Nussbaum's Judicial Spectatorship as Models for a Community of Inquiry", in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, vol. 14, n. 1, pp. 17-23.

Hansen, D.T. (2011), *The Teacher and the World. A Study of Cosmopolitanism as Education*, London and New York: Routledge.

Hinkelammert, F.J. (1997), "El huracán de la globalización: la exclusión y la destrucción del medio ambiente vistos desde la teoria de la dependencia", in *Pasos*, n. 69, pp. 21-27.

Kallen, H. (1970[1915]), "Democracy versus the Melting Pot", in Id., *Culture and Democracy in the United States*, New York: Arno Press & The New York Times, pp. 67-125.

Id. (1970[1916], "A Meaning of Americanism", in Id., *Culture and Democracy in the United States*, New York: Arno Press & The New York Times, pp. 44-66.

Kennedy, D. (1990), "Hans-Georg Gadamer's Dialectic of Dialogue and the Epistemology of the Community of Inquiry", in *Analytic Teaching*, vol. 11, n. 1, pp. 43-51.

Id. (1997), "The Five Communities", in *Inquiry: Critical Thinking across Disciplines*, vol. 16, n. 4, pp. 66-86.
Id. (2004a), "Communal Philosophical Dialogue and the Intersubject", in *International Journal of Applied Philosophy*, vol. 18, n. 2, pp. 201-216.
Id. (2004b), "The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry", in *Metaphilosophy*, vol. 35, n. 4, pp. 744-765.
Id. (2011), "After Socrates: Community of Philosophical Inquiry and the New World Order", in J.L. Kincheloe, R. Hewitt (eds.), *Whatever Happened to Soul? The Eradication of Philosophy from Colleges of Education*, New York: Peter Lang.
Lingis, A. (1994), *The Community of Those Who Have Nothing in Common*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
Lipman, M. (2003), *Thinking in education*, 2nd Edition, Cambridge: Cambridge University Press.
Manno, D. (2014), "Dal contatto all'incontro. Educare al cosmopolitismo nel tempo della Rete", in *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, vol. 3, n. 2, pp. 109-125.
Oliverio, S. (2010), in "L'inclusione interculturale come frontiera educativa", in M. Striano (a cura di), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Milano: FrancoAngeli, pp. 52-79.
Pinto Minerva, F. (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari: Laterza.
Portera, A. (2006), *Pedagogia e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Trento: Erickson.
Id. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari: Laterza.
Sharp, A.M. (2006), "The Face of the Other", in *Thinking: the Journal of Philosophy for Children*, vol. 18, n. 2, pp. 43-47.
Ead. (2007), "Let's go visiting: learning judgment-making in classroom community of inquiry", in *Gifted Education International*, vol. 23, n. 3, pp 301-312.
Taylor, Ch., & Habermas, J. (1998), *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano: Feltrinelli.
Vattimo, G. (2000), *La società trasparente*, II edizione, Milano: Garzanti.
Id. (2009), *Addio alla verità*, Roma: Meltemi.
Id. (2012), *Della realtà. Fini della filosofia*, Milano: Garzanti.
Zoletto, D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2015
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)