

Epistemologia delle conseguenze e pedagogia interculturale nella prospettiva postcoloniale di Boaventura de Sousa Santos

Epistemology of consequences and intercultural pedagogy in the postcolonial perspective of Boaventura de Sousa Santos

Maria Federica Paolozzi

Assegnista di ricerca

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli

Sommario

L'articolo affronta il tema della prospettiva postcoloniale delineata negli scritti di Boaventura de Sousa Santos. Nel suo *Epistemologie del Sud*, lo studioso portoghese delinea la caratteristica fondamentale del pensiero moderno occidentale nella sua accezione egemonica, dominante, monopolistica che, producendo disgiunzioni, dicotomie, riduzionismi, opera una sorta di dominio, non sempre chiaramente riconoscibile, in ogni sfera della vita. Sul terreno della giustizia viene delineata una stretta congiunzione tra il modello cognitivo globale, ammantato e sorretto da una forma di universalismo che si auto-legittima, e quello della giustizia sociale in cui tutto ciò che si trova dalla parte sbagliata della linea di demarcazione vero/falso (comportamenti, tradizioni, saperi) viene identificato con ciò che è squalificato rispetto alla validità del sapere; viene considerato illegale, escluso dal diritto, trasfigurandosi in una sorta di unilateralità universale. Pur non negandone le differenze, Santos paragona la logica alla base dell'epistemologia dei movimenti coloniali a quella che caratterizza il mondo globalizzato post-coloniale e neoliberista. Sul terreno della pedagogia interculturale la prospettiva individuata da Santos fornisce un contributo di carattere paradigmatico che ha inevitabili ricadute sul versante dell'educazione interculturale.

Parole chiave: Boaventura de Sousa Santos, epistemologia, epistemologie del Sud, traduzione interculturale, giustizia cognitiva.

Abstract

The article discusses the postcolonial perspective outlined in the works of Boaventura de Sousa Santos. In his *Epistemologies of the South*, he brings out the fundamental characteristic of modern Western thought in its hegemonic, dominant, monopolistic sense that, by producing disjunctions, dichotomies, and reductionisms, operates a kind of domination, not always clearly recognizable, in every sphere of life. On the terrain of justice, a close conjunction is delineated between the global cognitive model, cloaked and sustained by a form of universalism that is self-legitimizing, and that of social justice in which everything on the wrong side of the true/false demarcation line (behaviors, traditions, knowledge) is identified with that which is disqualified with respect to the validity of knowledge; it is considered illegal, excluded from law, transfiguring itself into a kind of universal one-sidedness. Although with due differences, Santos compares the logic behind the epistemology of colonial movements to that which characterizes the postcolonial and neoliberal globalized world. On the terrain of intercultural pedagogy, the perspective identified by Santos makes a paradigmatic contribution that has inevitable implications on the field of intercultural education.

Keywords: Boaventura de Sousa Santos, epistemology, epistemologies of the South, intercultural translation, cognitive justice.

Introduzione

L'odierno discorso sull'interculturalità si situa nella temperie culturale del *pensiero* postmoderno e non può che essere affrontato in relazione al fenomeno che qualifica la dimensione culturale così come può essere pensata nell'attuale congiuntura epocale, ossia quello della globalizzazione. La tradizione filosofica prima, quella antropologica e sociologica poi, si sono sempre trovate ad analizzare, o a fondare, il concetto di cultura e a tentare di risolvere il sempre difficile rapporto tra culture, tradizioni, religioni. Dalla

civiltà ellenistica alle grandi scoperte geografiche del XV e XVI secolo: basti ricordare le pagine, che tutti abbiamo studiato a scuola, riguardanti le posizioni contrastanti, e certamente idealizzate, seguite alla conquista dell'America di Juan Ginés de Sepúlveda (1971) e di Bartolomè de Las Casas (1987) e, con loro, l'antecedente del relativismo culturale critico esposto nei suoi *Saggi* da Montaigne (1970).

Nella lunga e tormentata storia della pratica educativa e della riflessione su di essa, si è tentato di far dialogare le diverse culture e di promuovere l'integrazione di persone provenienti da Paesi lontani lungo l'asse che vede, a volte contrapposti a volte giustapposti, processi di assimilazione e di emancipazione. Il dibattito sembra essere stato a lungo – potremmo dire anche se con qualche forzatura, sin dalla nascita del pensiero filosofico – quello tra le istanze universalistiche sottese alle idee di cosmopolitismo e di diritti umani universali e quelle storicistiche e talvolta relativistiche generate nella modernità dalle visioni del mondo espresse dall'illuminismo e dal romanticismo. Nel dibattito anglo-americano, per fare un esempio più recente, si è sviluppata la contrapposizione tra la posizione contrattualista e quella comunitarista, posizione comunitarista assunta ad esempio da Taylor (1999), Sandel (1994), MacIntyre (2007) e Walzer (1990).

Nell'arcipelago delle discipline umanistiche si sono cercate soluzioni all'impasse venutasi a creare con l'opposizione antinomica tra l'universalismo astratto e il relativismo (cfr. Corbi, 2005) ma ci sembra che la storia abbia manifestato gli effetti della globalizzazione in maniera ancora più violenta e problematica, producendo (o forse è meglio dire riproducendo) sopraffazioni, violenze, guerre, scontri di civiltà. Effetti spesso legittimati e supportati tanto dall'ideale formale e astratto di certo liberalismo¹ – ad esempio nella prospettiva contrattualista delineata da Rawls (1982) – che ha prodotto, attraverso il modello economico liberista o in assenza di una sua messa in discussione critica, sfruttamento, disegualianza e ingiustizia, tanto dall'ideale, molto spesso retrivo, della difesa dell'identità storica e culturale, se non etnica, che non di rado sfocia in una violenta forma di fanatica intolleranza verso il diverso, di razzismo, di chiusura e di esclusione. Anche le guerre di religione non si sono arrestate, dal momento che nelle religioni è sempre espressa una visione globale della vita che legittima o rifiuta modelli eteronomi di organizzazione sociale e civile.

Volendo semplificare, dal punto di vista dell'antropologia culturale le ragioni della prospettiva postmoderna e la messa in discussione del paradigma scientifico classico hanno già da molto tempo consentito di superare la visione monolitica, naturalizzata, riduzionista, determinista e meccanicista della cultura, riconoscendone una dimensione dinamica, sfumata, problematica, strettamente legata alla condizione storica, a quella sociale, ai rapporti di forza, all'universo simbolico entro cui individui e comunità vivono e operano. Eppure, come suggeriscono diversi autori e autorevoli ricerche, sembra ancora diffusa la tendenza ad assumere un'immagine *naturalistica* che non si interroga sui processi materiali della produzione di identità e cultura (Mezzadra e Petrillo, 2000). Al superamento di tale visione, un contributo particolarmente rilevante è stato fornito dagli studi post-coloniali (cfr. Zoletto, 2012; Burgio, 2022) che, tributari dell'insegnamento foucaultiano e del post-strutturalismo, hanno messo in evidenza i modelli di dominazione che operano anche nella direzione della definizione del concetto di cultura opponendo a essi la più attuale concezione di ibridismo e meticcio, concezione che, in Italia, è stata espressa e assimilata nel dibattito pedagogico (cfr. Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Cambi 2001, 2006) rivelandosi un'importante operazione di sintesi tra le posizioni differenzialiste del multiculturalismo e le concezioni assimilazioniste dell'universalismo che a lungo hanno generato una *impasse ideologica* (Parolari, 2017). La posizione *ibridista* risulta essere un costrutto efficace, da considerare una premessa, più che un

risultato, del discorso che qui si vuole affrontare, seppure in maniera sintetica, attraverso l'esame dei principali assunti delle *Epistemologie del Sud*, nella convinzione che questi possano fornire un contributo positivo al dibattito sulla pedagogia interculturale e sul discorso attorno a coloro che sono ai margini (cfr. Ulivieri, 1997). La posizione ibridista, infatti, è «un efficace mezzo in grado di contrastare i tradizionali paradigmi etnicisti del mondo contemporaneo» (Pelliccia, 2017, p. 307) poiché, ponendo «in primo piano l'attraversamento dei confini culturali, il pluralismo, il mescolamento e la non-fissità, essa si pone contro tutte quelle narrazioni essenzialiste e quelle politiche di identità fondate sull'idea di purezza» (ivi, p. 308). Come suggerisce Giuseppe Burgio (2015), è possibile affermare che ci troviamo oggi in una «seconda condizione postcoloniale» nel senso che «siamo tutti (popoli ex colonizzatori e popoli ex colonizzati) coinvolti in dinamiche di sfruttamento e discriminazione che non rispettano più la contrapposizione tradizionale tra metropoli e colonie, ma che si riproducono all'interno del territorio della metropoli europea» (p. 109).

D'altro canto, volendo fare un accenno alla condizione di fatto cui è pervenuta la costruzione della dimensione interculturale nelle istituzioni educative italiane, prima di tutte la scuola, va detto che se è vero che la normativa si è sviluppata piuttosto coerentemente con l'evolversi del dibattito, da una posizione meramente multiculturalista a una interculturale fondata sulla categoria della differenza e sul tentativo autentico di generare dialogo e apertura (cfr. Sirignano, 2019), pure, come si può facilmente desumere, tali principi si sono attuati solo a macchia di leopardo (Santerini, 2017; Vaccarelli, 2019) e attraverso misure e interventi di carattere troppo spesso meramente compensatorio (Milone, 2017, p. 186) dettati da una presunta ottica emergenzialista (Santerini, 2017; Milone, 2017; Fiorucci, 2018) che non consente di riconoscere al fenomeno una dimensione storica sostanziale, anche oltre il tema della migrazione.

Se non si riconosce la natura intrinsecamente conflittuale delle culture dando per scontata la facile realizzazione di un dialogo simmetrico e pacifico e se non si esamina la dimensione interculturale alla luce della sua relazione concreta con i rapporti di forza che si celano dietro i rapporti di dominio, il vero rischio è che, nonostante le buone intenzioni, l'intercultura possa, come sostiene Burgio,

ridursi a stucchevole celebrazione della differenza, a ottimistica speranza nelle magnifiche sorti e progressive della società multiculturale, a parentetico invito al meticciamento, mentre andrebbe inquadrata in una cornice politicamente consapevole delle asimmetrie di potere, reddito e accesso alla cultura, che caratterizzano la nostra realtà, nonché della storia di violenze, dominio e negazione dell'Altro all'interno della quale si pone l'incontro con lo straniero (2015, p. 106).

Per eludere questo rischio occorre che la pedagogia interculturale, come suggerisce ancora lo studioso, debba uscire dal «chiuso delle istituzioni educative perché è fortemente condizionato e interconnesso con le molteplici condizioni socio-economiche e politiche che ne costituiscono la precondizione necessaria» (*ibidem*).

1. Le epistemologie del Sud

Lo studioso portoghese Boaventura de Sousa Santos è noto per aver partecipato alle tre edizioni del World Social Forum di Porto Alegre e per aver rappresentato sin da subito, come attestano le sue ricerche e l'elaborazione delle sue teorie e delle sue posizioni (le note *Epistemologie del Sud* e *La fine dell'impero cognitivo*), una voce critica nei confronti dei processi di globalizzazione elaborando una concezione del dominio e dei rapporti di

forza che si esplicano a livello cognitivo ed epistemologico. A giustificare il ricorso ai livelli epistemologico e cognitivo, bastino le parole dell'autore nella *Prefazione* al più recente dei due volumi.

Viviamo in un tempo in cui le forme più moralmente ripugnanti di disuguaglianza e discriminazione sociale stanno diventando politicamente accettabili. [...] La politica predominante diventa epistemologica quando è in grado di sostenere in modo credibile che l'unica conoscenza valida disponibile è quella che ratifica il proprio dominio (Santos, 2021b, p. 5).

Più volte Santos descrive il concetto di epistemologie del Sud avvertendo che non si riferisce a un Sud geografico (anche se spesso la connotazione geografica coincide con quella concettuale) ma identificando il Sud come la regione ideale di coloro che, a tutte le latitudini, *soffrono* la loro condizione che è sì sempre condizione sociale, di sofferenza e di ingiustizia, ma è soprattutto condizione totale, di emarginazione, di *squalifica* e annullamento del proprio conoscere e del proprio agire. Si tratta di quella conoscenza che Santos intende come *conoscenza vissuta*, incarnata nella storia, nell'esperienza, che caratterizza concretamente gli individui e i gruppi in maniera sostanziale rispetto ai meccanismi formali, istituzionali, economici. Il riferimento all'epistemologia ha una valenza normativa in quanto essa, caratterizzata dal discorso sulla validità della conoscenza e, in ultima istanza, della verità, non è immune dalla dimensione politica che, nel pensiero dell'autore, costituisce la categoria dominante e, come tale, è fondamento reale dell'epistemologia stessa. Un primato del politico e, assieme a esso, della morale intesa non moralisticamente, una morale che rimette in gioco la responsabilità, l'intenzionalità, la volontà, il recupero forte del nesso circolare tra teoria e prassi e, infine, la dimensione concreta, storica, persino individuale, della realtà e dei rapporti di forza che operano di fatto. Le epistemologie del Sud rappresentano «la metafora della sofferenza umana globale», afferma Santos (2021a, p. 204), a più riprese, nei suoi volumi.

L'opera di decostruzione e di rovesciamento dell'epistemologia dominante, denominata metaforicamente dallo studioso portoghese epistemologie del Nord (al plurale, come quelle del Sud), si muove operando una chiarificazione, che è poi uno slittamento, del concetto di validità.

Il riconoscimento della lotta e dei suoi protagonisti – scrive – è un atto di riconoscimento, un impulso pragmatico intellettuale e politico che implica la necessità di passare al setaccio la validità del sapere che circola nella lotta e che è generato dalla lotta stessa. Paradossalmente, in questo senso, il riconoscimento precede la cognizione (Santos, 2021b, p. 17).

E continua: «i saperi riscattati dalle epistemologie del Sud sono tecnicamente e culturalmente intrinseci a certe pratiche: ovvero, alle pratiche di resistenza contro l'oppressione. Sono forme di conoscere, più che conoscenze. Esistono incarnate nelle pratiche sociali» (*ibidem*). In questo modo, è nella lotta contro l'oppressione che si manifesta la validità e la legittimità liberatrice, operante, di una forma di sapere. Le epistemologie del Nord, o epistemologia dominante, trovano la loro specificità nel fatto che operano secondo una modalità egemonica e imperialista, affermano una *colonialità della conoscenza*, per utilizzare un concetto di Anibal Quijano (2000), mentre le epistemologie del Sud, più che opporsi alle prime, perseguono, e lo fanno *per natura*, l'obiettivo principale di superare la dicotomia gerarchica che contrappone i due modelli.

Nella pluralità delle epistemologie del Nord, che è pluralità di forme e conoscenze accomunate da un unico metodo, vi sono, secondo l'autore, alcuni tratti che fungono da presupposti di base:

la priorità assoluta della scienza come conoscenza rigorosa; il rigore, concepito come determinazione; l'universalismo – concepito come specificità della modernità occidentale – che si riferisce a qualsiasi entità o condizione la cui validità non dipende da uno specifico contesto sociale, culturale o politico; la verità, intesa come rappresentazione della realtà; la distinzione tra soggetto e oggetto, conoscente conosciuto; la natura come *res extensa*; il tempo lineare; il progresso della scienza attraverso le discipline e la specializzazione; la neutralità sociale e politica come condizione di oggettività (Santos, 2021b, p. 21).

Non è difficile notare i punti di contatto con la critica messa a punto da Edgar Morin (2011) in difesa della complessità come paradigma per riparare ai disastri e agli errori di un paradigma riduzionista, meccanicista e determinista, così come alla nozione coniata dall'autore francese di *pensiero del Sud*. Posizione analoga può essere rinvenuta nel progetto elaborato da Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (1981).

L'assunto fondamentale al centro delle riflessioni di Santos è il riconoscimento che l'ingiustizia sociale può esistere perché legittimata e sorretta da un'ingiustizia cognitiva. A tal proposito è utile riprendere una distinzione che lo studioso portoghese opera tra un'ingiustizia sociale che egli definisce *abissale* e una che definisce *non-abissale*. Le epistemologie del Nord hanno la fondamentale esigenza, per sopravvivere, di tracciare una linea di demarcazione tra il vero e il falso e, con essa, tra il giusto e l'ingiusto, il legittimo e l'illegittimo. Nella costruzione schematica e astrattamente universalistica dei suoi modelli e dei suoi prototipi, all'ideale dell'umano, agendo per riduzioni, semplificazioni, dualismi e essenzialismi, tale modello epistemologico produce e contrappone un ideale di *subumano* che non merita comprensione e viene scartato come *falso*. Nelle lotte per la giustizia sociale, nella linea di demarcazione non-abissale, vi sono forme di emarginazione ed esclusione che sono in grado di agire entro il modello dominante e possono usufruire della dialettica della regolazione sociale e dell'emancipazione. Possono produrre lotte per acquisire diritti e superare lo stato di emarginazione inserendosi e venendo inclusi nelle logiche del mercato, del funzionamento sociale, dei criteri di legittimità. Accanto a tali forme, però, Santos riconosce, quasi letterariamente, una regione dell'esistenza umana che si trova nella linea abissale, che perde qualsiasi caratteristica di validità e soggiace alla logica dell'appropriazione e della violenza.

La logica imperialista che procede per dicotomie e opposizioni, produce l'identificazione di ciò che è considerato *subumano* in quanto tale categoria risulta funzionale all'affermazione di ciò che viene qualificato come *propriamente umano*. Il processo di identificazione di una qualsiasi verità genera di fatto, in tale sistema logico, l'identificazione del suo contrario. Santos individua due grandi momenti della storia nei quali i confini costruiti dal *pensiero abissale* hanno subito delle vere e proprie *scosse tettoniche*: il primo è identificabile nelle lotte dei Paesi colonizzati per ottenere l'indipendenza, il secondo ci rimanda alla richiesta delle popolazioni subalterne di passare dalla logica della violenza-appropriazione a quella della regolazione-emancipazione, ovvero la richiesta dell'inclusione sociale e dei diritti avvenuta negli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso.

Santos sostiene che attualmente tali confini si stiano nuovamente modificando ma nella direzione in cui l'*altra linea* sembra espandersi proiettandosi nella logica della

violenza-appropriazione piuttosto che in quella della regolazione-emancipazione. A differenza del vecchio colonialismo, situato territorialmente in Paesi stranieri, si tratta, quest'oggi, di individuare gli spazi e gli attori di una nuova forma di colonizzazione delle società metropolitane e di identificarli, fondamentalmente, con coloro i quali sono denominati e considerati terroristi, immigrati clandestini (i *sans-papiers*) e rifugiati. «Alla radice della differenza epistemologica» scrive Santos «c'è una differenza ontologica» (2021b, p. 40). La contaminazione della logica violenza-appropriazione all'interno di quella regolazione-emancipazione è visibile nelle legislazioni, nazionali e internazionali, sulla sicurezza, sul terrorismo e sull'immigrazione. Tali legislazioni svuotano il contenuto civile e politico dei diritti costituzionali delle garanzie di base. Ciò che si viene a creare è uno Stato di eccezione, l'equivalente di uno Stato di emergenza, nel quale i diritti vengono momentaneamente sospesi, senza, però, il riconoscimento formale di questa sospensione che continua a essere formalmente garantita. In questo modo i diritti umani possono essere violati in nome della difesa dei diritti umani; la democrazia può essere limitata in nome della democrazia; la vita può essere eliminata per preservare la vita.

Lo sviluppo del pensiero post-abissale è il primo momento delle epistemologie del Sud che permette di «aprire nuovi orizzonti sulla diversità culturale ed epistemologica del mondo» (*ivi*, p. 25) dando, così, vita a un'ecologia delle conoscenze, ossia del «riconoscimento della compresenza di diverse forme di conoscenza e della necessità di studiare tra di loro le affinità, le divergenze, le complementarità e le contraddizioni al fine di massimizzare l'efficacia delle lotte di resistenza contro l'oppressione» (*ibidem*). In assenza di linee progressive di sviluppo e di certezza, le alternative fornite dall'ecologia della conoscenza consentono non tanto di giungere agli stessi risultati percorrendo strade diverse ma esprimono un contenuto già di per sé prassico e di cambiamento sviluppando l'idea che «un altro mondo sia possibile» (Santos, 2021a, p. 286). Dal punto di vista scientifico e disciplinare il sapere sociologico o esaminatore della realtà sociale, ma anche quello pedagogico, deve trasformarsi in una *sociologia delle assenze* la quale, mettendo in discussione la stessa conoscenza scientifica sociale che si è prodotta dal *lato egemone* della *linea abissale*, agisca mettendo in discussione, in maniera *trasgressiva e radicale*, quella che l'autore indica come le «cinque monoculture» (perché non riconoscono alternative a esse) costituite dai seguenti capisaldi: la conoscenza valida, il tempo lineare, la classificazione sociale, la superiorità dell'universale e del globale, e la produttività (*ivi*, p. 48). Operativamente, senza passare in rassegna tutti gli aspetti indicati da Santos, la decolonizzazione del sapere e delle metodologie è possibile presupponendo lo sviluppo di concetti e teorie ibride che sovvertono l'ordine della costituzione della linea abissale. Dal punto di vista della metodologia, si tratta di opporsi a quelle che vengono definite *metodologie estrattiviste* che «estraggono le informazioni dagli oggetti di ricerca in modo molto simile alle industrie minerarie che estraggono minerali e petrolio dalla natura» (*ivi*, p. 33). La promozione dell'autorialità, infine, che libera l'ermeneutica della conoscenza dell'Altro, solitamente limitata ai presupposti della cultura che osserva e giudica. La facoltà che può contribuire agli obiettivi della sociologia delle assenze è, non la riduzione a oggetto di conoscenza compiuta e misurabile, ma l'*immaginazione*.

Immaginare – scrive – forme di apprendimento combinate a forme di disapprendimento. Tenete presente che, tra i molti travestimenti dell'imposizione unilaterale e dell'unilateralità epistemologica, l'apertura tollerante, la curiosità superficiale e la solidarietà filantropica sono i più insidiosi ed efficaci. Immaginare soggetti lì dove le epistemologie del Nord vedono solo oggetti (*ivi*, p. 199).

Quello appena descritto, però, costituisce il secondo livello di problemi, quello inerente alle ricostruzioni teoriche, metodologiche e concettuali, come lo stesso autore chiarisce. Il primo livello, spiega Santos, riguarda i *problemi* che mettono direttamente a confronto le due epistemologie. E si tratta di problemi perché producono dubbi, difficoltà e domande. Nella ricchezza delle suggestioni e degli spunti, alcuni elementi risultano coerenti con il discorso portato avanti sino ad ora. Il problema del *relativismo* che l'ecologia delle conoscenze potrebbe produrre è tale solo in una visione a-storica, a-culturale e assolutistica; il problema dell'*oggettività* che nel pensiero abissale si traduce in neutralità, neutralità che riguarda sempre anche risultati e valori contestuali, morali, sociali e politici e che, dal punto di vista delle epistemologie del Sud, «non ha alcun senso poiché il criterio di fiducia risiede nelle vicissitudini della lotta contro l'oppressione, precludendo così immediatamente qualsiasi indifferenza contestuale» (*ivi*, 73); il problema della *lotta*, che riconosce nella lotta stessa un contenuto e potenziale epistemologico: ogni lotta di liberazione presuppone conoscenze che la sostengano e le diano un senso, ad esempio «la consapevolezza delle ingiuste sofferenze, dell'arbitrarietà del potere e delle aspettative frustrate; l'analisi critica della situazione reale», la riflessione attenta «sulle situazioni passate e su come si sono evolute» (*ivi*, pp. 108-109). Ancora, il problema della *corporeità* della conoscenza e il problema della *sofferenza ingiusta* che, come si vedrà nell'ultimo paragrafo di questo breve intervento, costituiscono un approfondimento molto rilevante con esiti sul rapporto tra teoria e prassi e sulla dimensione pedagogica.

2. La traduzione interculturale

Santos elabora il concetto di traduzione interculturale come metodo per la realizzazione dell'ecologia delle conoscenze e della giustizia cognitiva e lo definisce come alternativa sia all'universalismo astratto che all'idea di incommensurabilità delle culture per i quali, sostiene, il rapporto con le culture non solo differenti ma alternative a quella dominante si fonda su una non-relazione, ossia su dinamiche di distruzione o di assimilazione. Non si tratta, come può essere facile desumere, di traduzione nel senso filologico – anche se questa costituisce un aspetto importante e molto più complesso di una mera operazione tecnica, come, in fondo, ogni vera autentica, traduzione dovrebbe essere –, ma di un'operazione cognitiva di tipo pragmatico che, come vedremo, scaturisce dalla situazione concreta, dall'esperienza effettiva ed effettuale (cfr. Corbi e Perillo, 2014). Il presupposto dell'ecologia delle conoscenze è l'intrinseca e sostanziale incompletezza di ciascuna cultura, posizione o teoria e il prerequisito della giustizia cognitiva coincide con la coscienza della reciproca incompletezza della conoscenza piuttosto che della ricerca della completezza (cfr. Santos 2021a, capitoli 7 e 8). Una traduzione convenzionale non è possibile per quegli aspetti che, al di là della linea abissale, sono e vengono *scartati come incomprensibili*. La vera traduzione interculturale si trova oltre la naturalizzazione delle culture pur vivendo in esse, espressa in esse, comunicata tramite esse, nelle esperienze concrete, nella lingua, nei concetti, nelle pratiche, negli universi simbolici, e così via.

Seppure vi siano, come vedremo, delle indicazioni tecniche e metodologiche per una teoria della traduzione interculturale, l'aspetto paradigmatico di tale metodo, che possiamo definire una logica (una tra altre) per e dell'interculturalità, è quello che interessa maggiormente al fine di individuare un concetto di interculturalità che sia non solo astrattamente ma autenticamente fondato a partire dalla realtà concreta e possa essere incisivo, se non vuole essere mero esercizio intellettualistico, o di superficiale curiosità, rispetto alla costruzione storico-politica di una maggiore equità e giustizia sociale.

Ancora di più, come abbiamo già accennato, che possa contrastare le logiche e i processi di riproduzione sociale per fornire all'immaginazione e alla prassi il materiale e la motivazione per cambiare la realtà sociale e politica nella direzione della conquista della libertà, della giustizia e della dignità umana. Ed è in questo primo significato che è possibile intravedere uno stretto legame con la dimensione pedagogica, specialmente nella sua funzione di creazione e diffusione di paradigmi e saperi.

Se è vero che la volontà è atto volitivo, ossia atto pratico, e se è vero che tra azione e teoresi non vi è alcuna primazia ma relazione di circolarità nel senso che ogni conoscenza è mossa da un concreto bisogno della prassi e che ogni azione si realizza solo a partire da quella conoscenza che la illumina senza determinarla, possiamo affermare che il lavoro di traduzione interculturale trova la sua stessa condizione e ragion d'essere, pragmaticamente, nella motivazione espressa dal bisogno. Le epistemologie del Sud, nelle quali è data la possibilità agli aspetti abissali di emergere, «si occupano di conoscenze presenti o emergenti dalla resistenza e dalla lotta contro l'oppressione, conoscenze che si incarnano quindi in corpi concreti, sia collettivi sia individuali» (Santos, 2021b, p. 138). Il corpo che qui interessa, come mette in luce Santos, è il *corpo sofferente*. La sofferenza è «segno visibile di esperienza vissuta nella carne» (*ivi*, p. 144). In un certo qual senso, semplificando al massimo, potremmo dire che la sofferenza e il corpo sofferente sono intesi come principi e criteri esplicativi, in grado di esprimere assieme universalità e particolarità, per poter riconoscere, e per poter combattere, ingiustizia e oppressione. Le pagine dello studioso portoghese dedicate al tema della sofferenza offrono, oltre che aspetti teorici utili a comprendere il suo concetto capitale, quello dell'epistemologie del Sud, spunti di riflessione e di approfondimento su tematiche molto attuali, come quella della banalizzazione della sofferenza considerata, sempre utilitaristicamente dal pensiero dominante, come necessità e fatalità.

Se per gli oppressori e i loro alleati – scrive – il dramma della morte degli oppressi è un evento banale, per esempio un danno collaterale o il dramma mediatico di un giorno, la sofferenza non fatale degli oppressi, se visibile, è vista come la condizione umana. [...] L'attuale sintesi della dominazione moderna ha come caratteristica principale – scrive ancora – la capacità di separare il più possibile il verificarsi della sofferenza dal sentimento di ingiustizia che vi sta dietro. Questa separazione mira a creare indifferenza a fronte della sofferenza altrui e rassegnazione a fronte della propria. L'indifferenza e la rassegnazione sono le componenti fondamentali del nuovo fatalismo che aleggia oggi sulla società capitalista, colonialista e patriarcale. Ancora più insidioso è il tentativo di determinare la suddetta separazione attraverso concetti comuni monoculturali di giustizia privi del giudizio etico necessario per le dimensioni cruciali della sofferenza (*ivi*, pp. 143-144, 148).

In questo senso la prospettiva alla base dell'epistemologia del Sud è «l'ingiusta sofferenza umana insieme al *pathos* della volontà di resistere contro di essa» (Santos, 2021a, p. 338) e la traduzione interculturale è, quindi, anche sempre una traduzione interpolitica. Per tentare di definire il modello della traduzione interculturale, Santos (2021a) attinge al concetto di *filologia vivente* utilizzato da Gramsci (1975), per sottolineare che si tratta di un processo vivente più che di una mera procedura. Ricerca e sviluppo di nuove forme ibride di comprensione culturale e di intercomunicazione, così come il riconoscimento di uno *spazio di ambiguità*, costitutivo della relazione interculturale, sono aspetti estremamente rilevanti della traduzione interculturale. Riprendendo un concetto dell'antropologo brasiliano Viveiros de Castro (2004), l'equivoco e ciò che, lungi da impedire la relazione, la fonda; la traduzione consiste

proprio nel presumere l'esistenza dell'equivoco, piuttosto che dell'univocità. Operativamente, la traduzione interculturale avviene secondo quella che Santos definisce ermeneutica diatopica, una sorta di universalismo negativo che considera i *topoi* (luoghi culturali) di ciascuna cultura incompleti quanto la cultura stessa. Per *topos* Santos (2021a) intende, secondo la tradizione aristotelica, «il 'luogo comune', la nozione o l'idea che – in quanto evidente in un dato contesto culturale – non viene discussa. Al contrario, funziona come premessa di un'argomentazione» (p. 330). Tecnicamente i *topoi* di ogni conoscenza o pratica cessano di essere premesse di argomentazione e diventano, a loro volta, argomenti.

Perché vi sia vera interconoscenza occorre individuare un metodo, un'ermeneutica dei saperi, che contenga in sé la caratteristica stessa dell'integrazione e nella quale sia invertita la successione tradizionale del rapporto causa-effetto: un'epistemologia delle conseguenze, una forma di ragione declinata immediatamente nella dimensione prassica e trasformativa della realtà. Rispetto al metodo della scienza classica che Santos, come il già citato Morin, mette in discussione non tanto e solo rispetto alla questione della validità ma in quanto i suoi pilastri producono un tipo di prospettiva chiusa e monolitica, in maniera affine alla critica mossa da Popper (1975), solo per citare uno tra i più autorevoli epistemologi del Novecento, il lavoro di traduzione interculturale capovolge il rapporto classico di causa-effetto. Scrive Santos:

il passaggio dalle conseguenze alle cause costituisce una pedagogia che ricostruisce gradualmente la sofferenza o la morte come artefatti etici e politici. La ricostruzione etica e politica della sofferenza o della morte è il modo in cui le epistemologie del Sud affrontano la dialettica oppresso/oppressore. È una sorta di pedagogia dell'oppresso costruita su eventi concreti, che procede attraverso l'indagine sulla giustizia o ingiustizia della sofferenza e della morte; sull'innocenza o colpevolezza della sofferenza o della morte; su chi opprime e chi è oppresso; su chi è oppresso nel contesto attuale ma può diventare oppressore in un altro, e viceversa; su cosa significa essere innocenti in un mondo fortemente polarizzato; su cosa significa essere complici per ignoranza, distrazione, egoismo, interesse e così via (Santos, 2021b, p. 151).

È vero, come sostiene Seyla Benhabib che «Il trattamento riservato agli stranieri e gli altri fra noi costituisce un formidabile terreno di verifica della coscienza morale e della riflessività politica delle democrazie liberali» (2008, p. 142), ma come riconoscere e valutare qualitativamente tale trattamento, senza rischiare che esso venga condizionato da una prospettiva unilaterale che risulta cieca a certe istanze e, ancora più importante e per certi aspetti difficile, *volere*, avere la motivazione e le categorie motivanti? Per tentare di dare risposta a questa domanda, ed è questo un tema che può essere declinato nella prassi educativa come sfondo nel quale progettare e intraprendere le attività educative e dare senso ai processi formativi, Santos insiste molto sul concetto di *corazonar*, ovvero *riscaldare la ragione* per «trasformare le ragioni in imperativi ad agire» (Santos, 2021b, p. 154). L'impegno intellettuale diviene la ricerca del *punto esistenziale* in cui le ragioni e le emozioni si incontrano per alimentare la volontà e la capacità di lottare contro il dominio e l'oppressione. Viceversa, il mondo costruito dalla scienza moderna e il mito del progresso sul quale essa si fonda, rischiano di rimanere intrappolati in un circolo vizioso e autoreferenziale da cui il discorso scientifico sembra, talvolta, non riuscire a sfuggire: la scienza risolve solo problemi che la scienza stessa definisce come scientifici. Le dimensioni politiche, etiche e culturali dei problemi scientifici, per quanto evidenti, eludono la scienza e vi è la necessità che esse vengano recuperate. Il discorso epistemologico diviene, in questa prospettiva, un intervento politico.

Gli elementi necessari a riscaldare la ragione sono, come può essere facile desumere date le premesse, l'anticonformismo attivo, il momento creativo e persino estetico, attraverso cui concetti e persino teorie debbono essere associati a immagini destabilizzanti, «di ripugnanza o di indignazione o immagini di una vita alternativa dignitosa» (*ibidem*), la ricerca della familiarità latente, fatta di ricordi condivisi di oppressioni e di sofferenza. Lo scopo è alimentare l'immaginazione, finalizzata a mettere in discussione ciò che solo apparentemente è mostrato come necessario, e sollecitare la speranza che rende possibile l'apertura di opportunità. «Significa vivere» scrive «come propria la sventura o l'ingiusta sofferenza altrui» (*ivi*, 158).

Il campo di esperienza risulta, in questo modo, ancora di più che in altri contesti, il vero motore dei processi educativi e di apprendimento, confermando la prospettiva educativa deweyana e, in questa direzione, la pedagogia rappresenterebbe lo spazio dell'elaborazione di un progetto esistenziale, politico, sociale per sua natura connotato dal confronto, dalla dialogica tra differenti prospettive, con il contributo di ciascun settore disciplinare. Nelle pagine dedicate al tema educativo e formativo, lo studioso fa riferimento, come potrebbe essere facile desumere, a due prospettive pedagogiche che, secondo l'autore, oltre ad avere tra loro delle affinità, possono essere considerate la base per una riforma dell'educazione e sulle quali poter impiantare le epistemologie del Sud. Si tratta de *La pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire (1971) e del Participatory Action Research di Orlando Fals Borda (2001). Temi come quello della *coscientizzazione* e di *comunità di indagine e azione* rappresentano elementi centrali all'interno di una prospettiva di emancipazione.

Nel solco di una pedagogia della liberazione, il tema della traduzione interculturale può fornire un contributo di approfondimento dell'efficacia di una pedagogia degli oppressi. Essa introduce l'elemento della consapevolezza della diversità culturale ed epistemologica del mondo, e quindi dell'eterogeneità di tutte le diverse conoscenze.

Note

¹ Occorre per lo meno ricordare, tra i tanti, come tentativo di superamento dell'universalismo astratto pur nella cornice della salvaguardia, necessaria filosoficamente, dell'universalismo, il modello del Capability Approach sviluppato da Amartya Sen e ripreso da Martha Nussbaum (1993).

Bibliografia

- Benhabib S. (2008), *Cittadini globali*, Bologna, Il Mulino.
- Burgio G. (2015), *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*. In «Studi sulla formazione», Vol. 18, n. 2, pp. 103-124.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Milano, FrancoAngeli.
- Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci.
- Cambi F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci.
- Corbi E. (2005), *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*, Milano, FrancoAngeli.
- Corbi E. e Perillo P. (2014), *La formazione e il «carattere pratico della realtà». Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Fals Borda O. (2001), *Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges*. In P. Reason e H. Bradbury (a cura di), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, London, Sage, pp. 27-37.
- Fiorucci M. (2018), *Nuovi volti sui banchi di scuola. Tra pedagogia e didattica interculturale*. In S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 41-58.

- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori.
- Gramsci A. (1975), *Quaderni dal carcere*, Torino, Einaudi.
- Las Casas de B. (1987), *Brevissima relazione della distruzione delle Indie*, a cura di C. Acutis, Milano, Mondadori.
- MacIntyre A. (2007), *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, 2^a, Roma, Armando Editore.
- Mezzadra S. e Petrillo A. (2000) (a cura di), *I confini della globalizzazione. Lavoro, culture, cittadinanza*, Roma, Manifestolibri.
- Milone A. (2017), *Tra scuola e territorio: istruzione e chance di integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana*. In C. Bonifazi (a cura di), *Migrazioni e integrazioni nell'Italia di oggi*, Roma, CNR-IRPPS e-Publishing, pp. 183-197. <https://doi.org/10.14600/978-88-98822-12-6>.
- Montaigne de M. (1970), *Saggi*, Vol. 1, a cura di F. Garavini, Milano, Mondadori.
- Morin E. (2011), *Per un pensiero del Sud*. In «Complessità», Vol. 6, n. 1, pp. 33-46.
- Nussbaum M.C. e Sen A. (a cura di) (1993), *The quality of life*, Oxford, Oxford University Press.
- Parolari P. (2017), *Culture, diritto, diritti*, Torino, Giappichelli.
- Pelliccia A. (2017), *La prospettiva ibridista per una politica dell'integrazione in una società interculturale*. In C. Bonifazi (a cura di), *Migrazioni e integrazioni nell'Italia di oggi*, Roma, CNR-IRPPS e-Publishing, pp. 307-320. <https://doi.org/10.14600/978-88-98822-12-6>.
- Pinto Minerva F. e Gallelli R. (2004), *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Roma, Carocci.
- Popper K.R. (1975), *Miseria dello storicismo*, Milano, Feltrinelli.
- Prigogine I. e Stengers I. (1981), *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Torino, Einaudi.
- Quijano A. (2000), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina*. In E. Lander (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 201-245.
- Rawls J. (1982), *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli.
- Sandel M. (1994), *Il liberalismo e i limiti della giustizia*, Milano, Feltrinelli.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori.
- Santos de Sousa B. (2021a), *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*, Roma, Castelvecchi.
- Santos de Sousa B. (2021b), *La fine dell'impero cognitivo. L'avvento delle epistemologie del Sud*, Roma, Castelvecchi.
- Sepúlveda de J.G. (1971), *Democrates alter, sive de justis belli causis apud indos*. In G. Gliozzi, *La scoperta dei selvaggi*, Milano, Principato, pp. 259-260.
- Sirignano F.M. (2019), *L'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*, Pisa, ETS.
- Sirignano F.M. e Chello F. (a cura di) (2019), *Il Mediterraneo delle culture. Educazione, Intercultura, Cittadinanza*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Taylor C. (1999), *Il dibattito fra sordi di liberali e comunitaristi*. In A. Ferrara (a cura di), *Comunitarismo e liberalismo*, Roma, Editori Riuniti, pp. 137-167.
- Ulivieri S. (1997), *L'educazione e i marginali. Storie, teoria, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Vaccarelli A. (2019), *Quarant'anni di inserimento scolastico: studenti e studentesse di altra cittadinanza, modelli e pratiche educative nel dibattito pedagogico-interculturale*. In S. Nanni e A. Vaccarelli (a cura di), *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici*, Milano, FrancoAngeli, pp. 21-36.
- Viveiros de Castro E. (2004), *Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation*. In «Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America», Vol. 2, n. 1, pp. 3-22.
- Walzer M. (1990), *The communitarian critique of liberalism*. In «Political theory», Vol. 18, n. 1, pp. 6-23.
- Zoletto D. (2012), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa, ETS.